د. أنطوان صيّاح

التفكير
اللغة والتعليم

دار النهضة العربية

التفكير اللغة والتعليم

التفكير اللغة والتعليم

الدكتور أنطوان صيّاح

دار النهضة العربية

دار النهضة العربية
بيروت ـ لبنان
منشورات: دار النهضة العربية
بيروت ـ شارع الجامعة العربية ـ مقابل كلية طب الأسنان
بناية إسكندراني # ٣ ـ الطابق الأرضي والأول

رقم الكتاب	:1059
اسم الكتاب	:التفكير اللغة والتعليم
المؤلف	:د.انطوان صيّاح
الموضوع	:تربية
رقم الطبعة	:الأولى
سنة الطبع	:2016م. 1434هـ
القياس	:17 × 24
عدد الصفحات	:125

تلفون : 854161 - 1 - 961 +
فاكس : 833270 - 1 - 961 +
ص ب : 0749 - 11 رياض الصلح
بيروت 072060 11 ـ لبنان
بريد الكتروني: e-mail: darnahda@gmail.com

جميع حقوق الطبع محفوظة

ISBN 978-614-442- 513-8

فهرس الكتاب

مقدّمة...7

الفصل الأوّل: التفكير، ماهيّته، العمليّات الفكريّة...17

الفصل الثاني: أنواع التفكير...35

الفصل الثالث: التفكير واللغة...75

الفصل الرابع : تعلّميّة التفكير...83

ملحق:

1 – الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم..101

2 – التفعيل الذاتي المنظم للمسار التعلّميّ للمتعلّم..111

مقدّمة

كيـف لي ان أقـدّم كتابـاً يـدور حـول التفكـير واللغـة والتعليـم وكل مـا نقـوم بـه في حياتنـا يبنـى عـلى التفكـير ويعـبّر عنـه باللغـة ونتعلّمـه بالفطـرة او بالتجربـة أو بالإطـلاع أوبالاسـتعلام وكلّهـا عمليّـات تقـوم عـلى التفكـير؟ كيـف لي ان أحـصر بـين دفّتـي كتـاب مـا يقـوم بـه كلّ إنسـانٍ في كلّ لحظـة مـن لحظـات حياتـه، في انتباهـه وفي غفلتـه، في مـا يقصـده وفي مـا لا يقصـده مـن سـلوك او تـصرّفٍ ؟ كيـف لي أن أحيـط في هـذا الكتـاب بمـا هـو الخبـز اليومـيّ لـكلّ إنسـان مـن لحظـة اسـتيقاظه الى موعـد خلـوده الى النـوم الّـذي ربّمـا لا يخلـو مـن نـوع مـن التفكـير الـذّي تجهـد الأبحـاث العلميّـة للعمـل عـلى كشـفه، وتبيـان اسراره؟

وللدلالـة عـلى أهميّـة مـا قيـل ومـا يمكـن أن يقـال في هـذا الميـدان يكفـي ان نتصـور إنسـاناً اصبـح، لسـببٍ او لآخـر، لمـرضٍ او لحـادثٍ أو لعاهـة، يعيـش حيـاة بيولوجيّـة ليـس لـه فيهـا القـدرة عـلى التفكيرمكتفيـاً باسـتثمار الحـواس التـي يشـترك فيهـا مـع سـائر الكائنـات الحيّـة. إنّـه يصبـح شـبه إنسـان لعـدم تمكّنـه مـن ممارسـة ملكـة الفكـر التـي تميّـزه عـن سـائر مـا تنبـض فيـه حيـاة.

وإذا كان الانسـان لا ينفـك يفكّـر في حياتـه، في سـلوكه، في ماكلـه ومشربـه،في عملـه ولهـوه، في اجتهـاده وكـدّه، في ظروفـه وتاريخـه، في طموحـه ومسـتقبله، في المثـيرات والمعوقـات والمحفّـزات التـي تفعـل فعلهـا فيـه، فهـو لا ينقطـع في الوقـت عينـه عـن التفكـير في ما يفكّـر بـه اي في التفكير الّـذي يقـوم بـه، مراقبـا المسـارات المختلفـة التـي يسـلكها في حـلّ مـا يعترضـه مـن مشـكلات،مقيّماً فعاليّتهـا، ومنتفعـا من الأسـاليب والطرائـق المتنوّعة التي يلاحظها في سـلوك الآخريـن، وفي الطرائق

التـي يعتمدونهـا في إيجـاد الحلـول لمـا يعترضهـم مـن مشـكلات. إنّـه الفكـر الإنسـانيّ الّـذي يعمـل بنشـاط كبـير وجهـدٍ متواصـل لتأمـين تاقلـم الإنسـان مـع الأحـوال التـي يعيشـها والتعلّـم منهـا لتحسـين حياتـه قـدر المسـتطاع.

والسـؤال الأوّل الّـذي يطـرح نفسـه هـو هـل يمكـن وضـع كتـاب في التفكـير واللغـة والتعليـم إذا كان التفكـير عـلى هـذا الاتسـاع والأهمّيّـة وكانـت اللغـة لا تفـارق اي مظهـرٍ مـن مظاهـر التفكـير وكان تعليـم التفكـير وتنميـة مهاراتـه ومـا زالا يشـكّلان الهـدف الأسـمى والأبعـد لـكلّ تربيـة وتعليـم؟ ألسـنا نحـاول معالجـة بديهيّـةٍ مـن البديهيّـات التـي لا ضرورة في الأسـاس لا لتبيـان صحّتهـا ولا للحديـث عنهـا؟ ألا يكمـن هـدف المدرسـة بالدرجـة الأولى في تعليـم المتعلّمـين التفكـير كـما التفكـير في التفكـيرفي الوقـت عينـه، وبتعبـير آخـر أليـس هـدف المدرسـة تعليـم التفكـير وبنـاء العقـل وتنميـة المهـارات الفكريّـة للمتعلّمـين؟ الم يطـرح كل متعلّـم عـلى نفسـه هـذه الاسـئلة منـذ ان ادرك أنّـه يفكّـر؟ الم يحـاول كلّ واحـدٍ منّـا أن يطـرح هـذه الأسـئلة عـلى نفسـه ويجيـب عنهـا بطريقتـه الخاصّـة؟

أمّـا السـؤال الثـاني الّـذي يفـرض نفسـه علينـا في هـذه المقدّمـة فهـو الآتي: ألم تقـم المدرسـة في سـابق عهدهـا بهـذا الـدور؟ ألم تخـرّج المبدعـين الّذيـن غـيّروا وجـه العـالم باكتشـافاتهم وإبداعاتهـم؟ ألم يكـن بنـاء العقـل هـدف المدرسـة الدائـم في كل العصـور؟ فلـماذا نطـرح عـلى انفسـنا هـذا السـؤال الآن؟ مـا الّـذي اسـتجدّ في الواقـع التربـويّ وفي الأدبيّـات التربويّـة وفي العلـوم المرجعيّـة التـي تسـتند إليهـا العلـوم التربويّـة لنـبرّر طرحنـا هـذا السـؤال؟ ومـا هـو الدورالـذّي لعبتـه الثـورة المعرفيّـة التـي تجتـاح العـالم منـذ عقديـن مـن الزمـن في طـرح هـذا السـؤال؟ وهـل المخترعـات التكنولوجيّـة التـي أراحـت الإنسـان مـن العنـاء والتعـب الجسـديّ سـمحت لـه بتوجيـه أنظـاره نحـو إعـمال العقـل وتنميـة مهاراتـه أكـثر فأكـثر؟

يشـكّل هـذا الكتـاب جوابـا عـلى مـا يعـتري مجتمعاتنـا السـائرة في طريـق التطوّرمـن مظاهــر الانســحاب مــن ميــدان التفكــير التــي نلمســها عنــد المتعلّمــين والمعلّمــين في الميــدان التربــويّ وعنــد ســائر النــاس في المجتمــع بصــورة عامّــة، وإن شــذّ عــلى

ذلـك العديـد مـن الأفـراد والمؤسّسـات، غـير أن المجتمـع التربـوي بصـورة خاصّـة والمجتمـع بأكمله بصـورة عامّـة مـا زال غارقـا في سـبات مـن اللامبـالاة أمـام واقـع ضرورة إعـمال التفكـيرفي معالجـة شـؤون الحيـاة وشـجونها. ويـبرز في هـذا الإطـار إلحـاح التربيـة عـلى بنـاء التفكـير وتنميـة مهاراتـه عنـد المتعلمـين في عـالم سريـع التغـيّرإذ لم يعـد باسـتطاعة التربيـة الإدّعـاء إنّهـا تعـد الإنسـان للحيـاة، فالحيـاة التـي سيعيشـها متعلّـم اليـوم في مسـتقبل حياتـه قـد لا تشـبه مـا يعيشـه الآن، والمهـن التـي سـيمتهنها قـد تختلـف كلّيـاً عـن المهـن الموجـودة في عصرنـا الحاضروالمهـن التـي تعـدُّه لهـا المدرسـة؛ مـن هنـا ضرورة التربيـة عـلى التفكـير في عـالمٍ سريـع التغـيّرٍ وتسـليح المتعلّمـين بمـا يسـاعدهم عـلى التأقلـم المسـتمر مـع الأوضـاع المسـتجدّة عـن طريـق إعـمال العقـل وتنميـة مهاراتـه والرضـوخ التـامّ لمـا يمليـه علينـا في ميادين الحيـاة كافّـة. وهـل تسـتحق الحيـاة ان تعـاش إذا لم يكـن الانسـان واعيـاً لإمكانيّاتـه الفكريّة،عامـلاً عـلى اسـتثمارها بهـدف تحسـين ظـروف عيشـه مرتكـزاً عـلى قدراتـه الفكريّـة؟ والثـورة المعرفيّـة التـي يشـهدها العـصر الحـاضر في العقديـن الأولـين مـن الألفيّـة الثالثـة، أكـبر دليـلٍ عـلى الاسـتثمار الواجـب للعقـول في انتـاج المعرفـة ونشرهـا وتعلّمهـا وتعليمهـا الّـذي نـرى ثمـاره عنـد الشـعوب المتقدّمـة، والتـي نطمـح الى اللحـاق بهـا في المسـتقبل مـن الأيّـام إذا مـا سرنـا في طريـق إعـمال العقـل وبنـاء قدراتـه واسـتثمارها في معالجـة مـا يعيشـه مـن مشـكلات يوميّـة.

قـد يشـكل هـذا الـكلام إتّهاما صريحـا لتربيتنا ولمجتمعنا في مسـتهل القرن الحـادي والعشرين، سـبقنا إليـه العديـد مـن المفكّرين التربويّـين، غير أنّ واقع الحـال الّذي نعيشـه والمتمثّل في نجاحات غيرنـا وإخفاقاتنـا المتماديـة عـلى الزمـن، يعطـي الـف دليـل ودليـل عـلى هـذه الحـال التي نشـكو منهـا والتـي كنّـا قـد تأملنـا في أن تقـوم التربيـة بدورهـا في نقلنـا مـن حالـة الركـود الى حالة يسـود فيهـا إعـمال العقـل والالتـزام بمـا يـراه التزامـا كامـلاً، علّنـا نخـرج مـن هـذه الحـال التـي نشـكو منهـا منـذ سـنين طويلـة دون جـدوى. وتأمّلنـا هـذا أتى مـمّا رأينـاه مـن اثـر للتربيـة في المجتمعـات الأخـرى انعكـس عليهـا تقدّمـاً ورفاهـاً اجتماعيّـاً، حَسِـبنا أنّنـا سـنتوصّل إلى مـا وصلـت إليـه إذا

ما سرنا على خطاها، فينقلنا من حال الى حال، غير أنّ الواقع الّذي نعيشه ما فتئ يقدّم لنا البرهان تلو الآخر على إخفاقنا في اللحاق بتقدّم غيرنا والتأخرّ عنه أشواطا وسنين أن لم نقل عقوداً وقرون.

والاتهام يبقى صرخة في وادٍ إذا لم يتبع بالعمل الجاد لسد هذه الفجوة في نظامنا التعليمي، في مناهجنا، في ممارستنا التعليميّة، في حياتنا اليوميّة ولجعل إعمال العقل قاعدة واجبة في كلّ شانٍ حياتي نحتكم إليها كلّنا في كلّ آنٍ وزمان. وكيف يكون لنا ذلك إذا لم نبدأ بالمدرسة فنجعلها بانية العقول، ومربيّة المهارات الفكريّة، وإذا لم يكن معلّمونا مربّي الفكر بالدرجة الأولى، فقاموا بتفتيق عقول متعلّميهم، وبدفعهم الى حلّ المشكلات وصولاً الى الإبداع في ميادين الحياة المختلفة.

والكلام على التفكير، كما هو معروف، لاينحصر في لغةٍ معيّنةٍ او في ثقافةٍ محدّدة، او في شعبٍ معيّنٍ، أو في منطقةٍ جغرافيّة إنّما هو يطال كلّ إنسان على وجه الأرض إذا ما قرّر استثمار قدراته العقليّة، وغدا هذا الاستثمار دستور حياة لكلّ أبناء المجتمع؛ فالفرد المفكّر يشقى ويختنق في مجتمعٍ تسود فيه عادات قلّة التفكيرويغلب عليه التقليد والخمول الفكريّ وتسيطر عليه النمطيّة الدافعة لعدم إعمال العقل، ويهنأ في مجتمع يعتبر أبناؤه انّ إعمال العقل والاحتكام الى نواميسه وتنمية مهاراته أقصر طريق الى التعاطي الحضاريّ المعقلن بين ابناء البشر، والى التقدّم العلميّ والتقني والى الرفاه الاجتماعيّ الذي يرافقهما ، سبيلاً للطمأنينة ولحضارة التفاهم والسلام والتعاون بين الشعوب والإتنيّات والدول.

وفي محاولة منا للإجابة عن هذه الأسئلة التي تؤرّق العقل وتدفعه الى البحث عن الأجوبة الشافية، وضعنا هذا الكتاب في أربعة فصولٍ أردفناها بملحقٍ خاصّ يشتمل على دراستين سبق لنا أن نشرناهما في كتاب سابق غير أنّنا لعلاقتهما المباشرة بالموضوع الّذي نعالجه في هذا الكتاب قمنا بإعادة النظر فيهما وبتعديلهما ليخدما الهدف البعيد المدى لهذا الكتاب وبإعادة نشرهما في ملحق.

وبدأنا كتابنا هذا بالفصل الأوّل الذّي يدور حول تحديد التفكير ومعالجة

المهارات الفكريّة؛ فالتفكير هو: سلسلة من النشاطات العقليّة غير المرئيّة التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرّض لمثيرٍ يتمّ استقباله عن طريق الحواس، بحثاً لمعنى في الموقف والخبرة؛ وللتفكير مهارات متعدّدة عالجناها ورتّبتاها في خمسة أصنافٍ هي مهارات فهم، مهارات إعمال الفكر بطريقة منطقيّة، مهارات وضع الفرضيّات، مهارات استخلاص النتائج وعرضها وتحليلها ومهارات توسيع المعرفة في المواقف والوضعيّات الحياتيّة المتنوّعة. كما عالجنا صفات المفكّر الّذي يرغب في ممارسة التفكير المنتج، ومعوقات التفكير بدءاً بالافتراضات على أنواعها، الافتراضات البراديغماتيّة وافتراضات التوقّع والافتراضات السببيّة التي تشكّل السبب الأوّل في منع التفكير من الوصول الى ما يصبو إليه. ولا يمكن لدراسة التفكير الاّ تتعرّض للعلوم المؤسسة للتفكير وهي الفلسفة والمنطق والمنهج العلميّ والتداوليّة والتحليل النفسي والنظرة النقديّة التي قادتنا الى تمييز مكوّنات التفكير المعرفيّة والانفعاليّة والمهاريّة، وتعمّقنا في العمليّات الفكرية المساهمة في الفهم والتحليل والتقييم، فحدّدنا الفهم واستراتيجيّاته ووسّعنا عمليّتي التحديد والاستدلال كعمليّتين أساسيّتين من العمليّات الأوليّة التي يقوم بها الفكر الإنسانيّ، وأنهينا الفصل الأوّل هذا بتمييز مراتب التفكير التي وزّعناها في ستّة هي الآتية: المفكّر غير المتفكّر، المفكّر المتسائل، المفكّر المبتدئ، المفكّر الممارس، المفكّر المتقدّم والمفكر المكتمل. هكذا نكون قد وضعنا الأسس التي تسمح لنا بمتابعة دراسة أنواع التفكير وصولاً الى تعلّميّته.

وانتقلنا في الفصل الثاني الى معالجة أنواع التفكير، فبعد ان عدّدنا أنواع التفكير التي صادفناها في قراءاتنا والتي تجاوزت الأربعين تصنيفاً للتفكير تنطلق من صفات تطلق عليه، قمنا بوضع تصنيف آخر للتفكير بُنِي على مفهوم إنتاج المعرفة فوصلنا الى التصنيف الآتي:

التفكير المعرفيّ والتفكير الما فوق معرفيّ.

ويمكن تقسيم التفكير المعرفيّ بالاستناد الى طبيعة العمليّات الفكريّة الى الأنواع الآتية :

أ– التفكير الاستدلالي. ب – التفكير العلمي. ج – التفكير الناقد. د – التفكير الإبداعيّ.

وقد عالجنا كلّ نوع من هذه الأنواع فحدّدنا الاستدلال، وميّزنا بين الاستدلال الاستقرائيّ والاستدلال الاستنباطيّ والاستدلال القياسيّ واستدلال الخلف والاستدلال الفرضيّ الاستنباطيّ فشرحنا كلّ نوعٍ منها، وميّزنا ما تؤدّي إليه عمليّات الاستدلال من آراء وأحكام واقعيّة او تفضيليّة أو قيميّة، كما كان لا بدّ لنا من معالجة المغالطات في الاستدلال التي يقع فيها المفكّرون فميّزنا نوعين منها: المغالطات العائدة لعدم صحّة المقدّمات والمغالطات العائدة لعدم ملاءمة المقدّمات. وفي سياق عرض أنواع التفكير انتقلنا الى دراسة التفكير العلميّ كنوعٍ من أنواع التفكيرفحدّدناه على أنّه نشاط عقليّ قائمٌ على الاستدلال والتجربة يعتمد عليه الإنسان في معالجة المشكلات التي تعترضه أو في تفسير الظواهر التي يصعب عليه فهمها، وبيّنا اسسه على الوجه الآتي: التحرّر من الأفكار السائدة، الاعتماد على الملاحظة والتجربة، الاعتقاد بالقدرة على كشف الظواهر وتفسيرها، كما عيَّنّا سمات التفكير العلميّ التي هي التراكميّة، النسبيّة والمطلقيّة، التنظيم، الشموليّة واليقينيّة، الدقّة والوضوعيّة؛ ولأنّ المفكّر الّذي يمارس التفكير العلميّ هو إنسان كايّ إنسان آخر، كان من الضروريّ ان نحدّد سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ فحصرنا هذه السمات في الروح النقديّة والنزاهة والحياد.

وانتقلنا بعد ذلك لعرض التفكير الناقد، وهوالتفكير الّذي يمارسه الانسان العادي في مجريات حياته اليوميّة،فحدّدناه على أنّه مسارٌ فكريّ قائمٌ على إعمال العقل الناقد في الافتراضات الكامنة وراء الأعمال التي يقوم بها الإنسان، بهدف تقييمها وتصويبها للوصول الى افضل النتائج في حياة الأنسان، وميّزنا من بين مهاراته المهارات ذات البعد المعرفيّ والمهارات ذات البعد الانفعاليّ، كما ميّزنا مهارات مساءلة التفكير ومهارات التفكير المنطقي ومهارات التفكير الما فوق معرفي، وعرضنا لعشرين سمة يتميّز بها المفكّر الناقد وفصّلنا مراحل التفكير الناقد في

خمس هي الآتية: مرحلة اكتشاف المشكلة، مرحلة جمع المعطيات، مرحلة ربط المعطيات والمعلومات، مرحلة التقويم ومرحلة التكامل؛ ولكثرة الاختبارات التي تقيس مدى تمكّن الانسان من التفكير الناقد عرضنا لأهمّ الاختبارات التي تقيس التفكير الناقد وللمعايير المعتمدة في تقييمه وهي الآتية: الوضوح، الصحّة، الابتعاد عن الأهواء، الانفعاليّة، الدقّة، الترابط والتسلسل المنطقيّ.

ولكي تكتمل الصورة في رسم ملامح أنواع التفكير المعرفيّ قمنا بمعالجة موضوع التفكير الإبداعيّ الذّي حدّدناه على أنّه عمليّة عقليّة تتميّز بالشموليّة والتعقيد والابتعاد عن التقليد، وتنطوي على عوامل معرفيّة وانفعالية واخلاقية متداخلة وتهدف الى إيجاد الحلول المبتكرة لمشكلاتٍ قائمةٍ في احد حقول المعرفة، وتتسمّ نواتجها بالجدّة والقيمة وتتضمّن المهام التي يقوم بها الفرد في سعيه لصياغة واضحةٍ لمشكلةٍ غامضة وغير محدّدة في البداية. وميّزنا بينه وبين التفكير الناقد وحدّدنا مهاراته التي يمكن حصرها بالاتية: الطلاقة، المرونة، الأصالة،المفاجأة، الحساسيّة للمشكلات، التخيّل. كما وصفنا مراحل التفكير الابداعيّ التي هي مرحلة الإعداد، مرحلة الاحتضان، مرحلة إنبثاق الحلّ، مرحلة التحقّق ومرحلة التقييم، وعالجنا نهايةً سمات المفكرّ المبدع الَّذي ميّزنا له اثنتي عشرة سمة ومن أهمّها الفضول وعدم الرضى عن الوضع الراهن، والميل الدائم الى طرح الأسئلة غير المتوقّعة، وطلب الاستفسارات التي قد تبدو غريبة في بداهتها، وهذه السمات هي التي تميّز المبدعين والخلاّقين الّذين يعملون على تغيير العالم وتطويره.

وبعدما أكملنا وصف انواع التفكير المعرفيّ انتقلنا الى معالجة التفكير الما فوق معرفيّ على اعتبار أنّه تفكير لا ينتج معرفة إنّما ينظر في التفكير الّذي انتج المعرفة فحدّدناه على أنه العمليّات الفكريّة التي تسمح لمن يفكّر أن يفكّر ليس في المادّة التي يصبّ عليها تفكيره إنّما في العمليّات الفكريّة التي يقوم بها عندما يفكّر والتي تهدف الى تحليل مسار تفكيره وتقويمه وتصويبه وجعله أكثر إنتاجيّة. ودرسنا مكوّنات التفكير الما فوق معرفيّ وهي الوعي الذاتيّ للمعرفة، والإدارة الذاتيّة للمعرفة.ويتضمّن الوعي الذاتيّ للمعرفة ثلاثة انواع من المعارف:

المعارف التقريريّة، الإجرائيّة والشرطيّة. كما تتضمّن الإدارة الذاتيّة للمعرفة ثلاثة انواع من الإستراتيجيّات الفكريّة هي الآتية:

1 – إستراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل،

2– إستراتيجيّات المراقبة،

3– إستراتيجيّات التقويم. كما عالجنا مستويات التفكير الما فوق معرفيّ التي حدّدناها في أربعة هي الآتية: مستوى وعي التفكير،مستوى وعي استراتيجيّات التفكير،مستوى تقويم استراتيجيّات التفكير،مستوى نقل الخبرة المكتسبة الى مواقف أخرى.

هكذا اكتملت لدينا الصورة التي رسمناها لأنواع التفكير وصار بإمكاننا معالجة العلاقة بين التفكير واللغة من منظار انفتاح هذين الميدانين على بعضهما، وقد قام علماء النفس في إطار دراسة علم نفس اللغة وفي إطار دراسة علاقة اللغة بالفكر بتفسير هذه العلاقة فاعتبر اوسغود مكملاً خطوات المدرسة السلوكيَّة أنّ هناك إرتباطاً بين المثير الخارجيّ والتوسّط الداخليّ، يؤدّي الى ظهور الإستجابة الظاهرة المتمثّلة في التعبير الكلاميّ؛ وعالج هذا الموضوع رواد نظريّة معالجة المعلومات والنظريّة البنائيّة وعلى راسهم بياجه الى أن ركّز فيغوتسكي نظريّته المسمّاة النظريّة البنائيّة الإجتماعيّة على أهمية التفاعل الإجتماعي في تشكيل عمليّة التفكيرإذ اعتبر أن تطوّر العمليات الذهنيّة يرتبط بالتفاعل بين البيئتين النفسيّة والإجتماعيّة التي يعيش فيهما الإنسان وبالمثيرات التي تشتمل عليهما، حيث ربط في نظريّته ما بين العمل والكلام والتفكير والفهم والتفاهم في الإطارِ الإجتماعيٍّ. وقد حدّدنا في سياق هذا الفصل السمات الاسلوبيّة للغة التي تعبّر عن التفكيروهي سمات معجميّة وجمليّة واسلوبيّة معتبرين أنّ تعليم اللغة هو من أجدر النشاطات لتعليم التفكير وتوثيق العلاقة بين التفكير واللغة.

وإذا كان المراد الأوّل من هذا الكتاب ربط المفاهيم الثلاثة الواردة في العنوان ألا وهي التفكير واللغة والتعليم، فقد لجأنا في الفصل المعنون تعلّميّة التفكير الى الكلام عن تعليم التفكير كهدف أوّل من أهداف التربية والتعليم، وقد لجانا بهدف

الوصـول الى هـذه الغايـة الى الإجابـة عـن عـدد مـن الأسـئلة التـي يطرحهـا كلّ مـن يرغـب في تركيـز تعليمـه عـلى تنميـة المهـارات الفكريّـة وبنـاء العقـل عنـد المتعلمـين؛ وكان لا بـدّ بعـد ذلـك مـن دراسـة انعكاسـات تعليـم التفكـير عـلى المناهـج التعليميّـة والادارة التربويّـة في مسـتوياتها كافّـة، عـلى المعلّمـين والمتعلّمـين وعـلى النشـاطات التعليميّـة التـي ركّزنـا فيهـا بوجـهٍ خـاصّ عـلى الادوار التـي يلعبهـا المعلّـم في بنـاء التفكـير عنـد المتعلّمـين مـن خـلال مواقفـه ونشـاطاته التـي يخطـط لهـا ويتفّذهـا في الصـف، وسـلوكيّاته التـي يمارسـها في تعليمـه، وعـلى النشـاطات التعليمية اللغويّـة التـي تسـاهم في تنميـة التفكـير أكـثر مـن غيرهـا مـن النشـاطات اللغويّـة كالقـراءة مثـلاً في نشـاطات مرحلـة التهيّـؤ للقـراءة ونشـاطات تنميـة التفكـير مـن خـلال القـراءة، وانهينـا هـذا الفصـل بعـرض موجـزٍ لبعـض برامـج تعليـم التفكـير التـي وضعـت في البلـدان المتقدّمـة، ولآليّـات تقييـم سـلوكيّات التفكيرعنـد المتعلّمـين التـي وضعهـا علـماء النفـس بصـورة خاصّـة.

ولمّـا كان لسـلوكيّات المعلّـم التـي يمارسـها في الصـفّ الأثـر الكبـير عـلى ممارسـته التفكـير في تعليمـه، أفردنـا حيّـزاً في نهايـة هـذا المؤلّـف في ملحـقٍّ خـاصّ لإعـادة نـشر دراسـة حـول الممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم كنّـا قـد نشرناهـا سـابقاً في مؤلّـفٍ آخـر بعـد تعديلهـا وتصويـب النظـرة فيهـا لتلائـم الهـدف مـن هـذا المؤلـف ألا وهـو تبيـان العلاقـة بـين التفكـير واللغـة والتعليـم؛ فاعتبرنـا أن مـن أهـم النشـاطات التـي عـلى المعلّـم القيـام بهـا لتعليـم التفكـير للمتعلّمـين هـي ان يمـارس التفكـير عـلى تعليمـه، فيقـف مـن ممارسـته التعليميّـة موقـف المراقـب والمقيّـم والمعـدّل ليفيـد نفسـه ويفيـد المتعلّمـين في تعلّمهـم؛ وقـد بيّنـا أهميـة ممارسـة التفكـير عـلى الممارسـة التعليميـة عنـد المعلّمـين وضرورة الأخـذ بموجباتهـا والالتـزام بمـا تمليـه عـلى كل معلّـم يرغـب في تجويـد ممارسـته التعليميّـة انطلاقـا مـن إعـمال العقـل فيهـا بصـورة دائمـة. وقـد عالجنـا في هـذا الفصـل دوافـع أخـذ المعلّـم بالممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم، وركائـز هـذه الممارسـة وأهدافهـا والعوائـق التـي تمنـع المعلّمـين مـن الأخـذ بهـا.

وكـما عرضنـا للممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم التـي تخـصّ المعلّـم، نعـرض كذلـك

لمفهـوم يؤكّـد عـلى إعـمال التفكـير في الممارسـة اليوميّـة عنـد المتعلّمـين وهومفهـوم التفعيـل الـذاتيّ المنظّـم للمسـار التعلّمـي للمتعلّـم الـّذي نشرنـاه في مؤلّـفٍ سـابق ونعيـد نـشره بعـد تعديلـه بمـا يخـدم الهـدف المرجـو مـن هـذا الكتـاب ألا وهـو تعليـم التفكـير وتنميـة المهـارات الفكريّـة عنـد المتعلّـم بصـورة خاصّـة في مسـارة التعلمـيّ. وقـد اسـتعرضنا مكوّنـات التفعيـل الـذاتيّ المنظّـم للمسـار التعلمـيّ للمتعلّـم في مكوّناتـه المعرفيـة والمـا فـوق معرفيـة وفي تنظيـم التحفيـز، كـما بيّنـا كيـف يصبـح المتعلّـم مسـتقلاً في تعلّمـه مميّزيـن ثلاثـة ابعـاد هـي الاتيـة: البعـد الأوّل هـو في اكتسـاب القـدرة عـلى تمييـز العوامـل التـي تحـول دون الوصـول الى النجـاح، والبعـد الثـاني يكمـن في اكتسـاب القـدرة عـلى اسـتثمار المكتسـبات التعليميـة في الوضعيّـات التعليميّـة الجديـدة، والبعـد الثالـث يـدور حـول تطويـر المتعلّـم لنظـامٍ مـن التقديـر الـذاتيّ والموضوعـيّ.

هكـذا نكـون قـد جمعنـا في دفتّـي هـذا الكتـاب بـين ثلاثـة مفاهيـم ذات ارتبـاط دائـمٍ ألا وهـي التفكـير واللغـة والتعليـم وحاولنـا أن نربطهـا ببعضهـا البعـض في انسـجامٍ يشـبه الوضـع الـذي هـي عليـه في الحيـاة، فالتفكـير كـما ركّزنـا عـلى ذلـك لا ينفصـل عـن التعبـير عنـه في لغـةٍ مـن اللغـات، كـما أنّ التعليـم لا ياخـذ معنـاه وابعـاده إلاّ إذا قـام عـلى تعليـم التفكـير باللغـة، بلغـة معيّنـة مـن لغـات العـالم، وهـو مـا نـراه في تقـدّم الأطفـال في اسـتعمالهم للغـة في بدايـة حياتهـم، ومـا يصـح عـلى نمـو الانسـان في سـائر مراحـل حياتـه. وهـذا اللقـاء بـين هـذه الميادين الثلاثـة الأساسـيّة في حيـاة كلّ إنسـان يفتـح المجـال أمـام نتـاجٍ فكـريٍّ ينطلـق مـمّا يعرفـه العلـم في العـصر الحـاضر مـن لقـاء بـين ميادين متعـدّدة تنتـج غنـى معرفيّـاٍ وفكريّـاً.

الفصل الأوّل : التفكير، ماهيّته، العمليّات الفكريّة.

يحـار الإنسـان كيـف يبـدأ بمعالجـة موضـوع التفكـير، وهـو يفكّـر في كلّ مـا يقـوم بـه مـن اعـمال، في قعـوده ووقوفـه، في راحتـه وعملـه، في ليلـه ونهـاره، في سـعادته وشـقائه، في تعبـه وراحتـه، في عملـه وبطالتـه، في إبداعـه وتقليـده، في اجتهـاده وكسـله، في حديثـه وصمتـه، وإن كان هـذا التفكـير يختلـف كثافـة وعمقـاً وإبداعـاً بـين موضـوع وآخـر وبـين وقـتٍ وآخـر. والواضـح في هـذا المضـمار أنّ مـا يميّـز إنسـاناً عـن آخـر إنّمـا يكمـن في نوعيّـة التفكـير الـذي يقـوم بـه، وفي المثابـرة التـي ينتهجهـا في هـذا التفكـيروفي النتائـج التـي يتوصـل إليهـا كحلـول للمشـكلات التـي يعـاني منهـا في حياتـه. وقـد غـدا التفكـير في كلّ ذلـك مـن البديهيّـات التـي يتشـارك فيهـا كل أبنـاء البشربنسـبٍ متفاوتـة مـن العمـق والشـموليّة والكثافـة والإبداعيّـة؛ وهـذا مـا يدعونـا في بدايـة هـذا الفصـل الى تحديـد ماهيّـة التفكـيروإلى عـرض العمليّـات الفكريّـة وخلفيّاتهـا الظاهـرة والباطنـة ومـا ينتـج عنهـا ومـا تتركـه مـن تداعيـات عـلى حيـاة الإنسـان في عملـه وإنتاجـه اليوميّ.

محاولة في تحديد التفكير:

تعـود محـاولات تحديـد التفكـير عنـد الإنسـان في التاريـخ الى الزمـن الّـذي وعـى فيـه حقيقـة عملـه الفكـري، وإن خطـا العلـم الحديـث بميادينـه الواسـعة خطـواتٍ متقدّمـة في الكشـف عـن اسرار الدمـاغ الإنسـانيّ عـن طريـق استكشـاف عملـه بالعـدد الهائـل مـن الخلايـا العصبيّـة التـي يحتويهـا ومـن الوصـلات التـي تربـط هـذه الخلايـا ببعضهـا البعـض كـما قـدّم نظريّـات عديـدة في تفسـيرالتفكير مـن الناحيـة المعرفيّـة والنفسـيّة.

والواقع أنّنا نعرف التفكير من خلال ما ينتجه لنا من افكار وليس من خلال طريقة عمل خلايا الدماغ العصبيّة إذ إنّها واحدة مهما تنوّعت الأفكار التي ينتجها العقل؛ فالتفكير إذاً هو نتيجة لإعمال العقل الإنسانيّ، غير أنّ هذا الإعمال يبقى واحداً وإن اختلف من أنسان لآخر ومن ظرفٍ لآخر ممّا دفع ببعض الباحثين الى تحديده على الوجه الآتي : "التفكير هو سلسلة من النشاطات العقليّة غير المرئيّة التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرّض لمثيرٍ يتمّ استقباله عن طريق الحواس، بحثاً لمعنى في الموقف والخبرة." (جروان، 1999، ص. 424). وقد وصف فيليب ادي التفكير بأنّه ما نقوم به عندما نحاول حلّ المشكلات التي تعترضنا معالجين المعلومات التي نحصل عليها من العالم الخارجيّ وممّا نعرفه من ذاكرتنا، بما يسمح لنا باستثمار ما نعرفه في وجوهٍ جديدة لفهم ما يواجهنا من أوضاع مستجدّة. (أدي وغيره، 2001). وللتأكيد على هذه الأفكار في فهم التفكير يقول (شيّا، 2008، ص. 82) " إنّ العقل البشريّ واحدٌ ومكوّنات التفكير هي نفسها، وكيفيّة اشتغاله واحدة، كائناً ما كان الموضوع الّذي يعمل عليه، كمّيّاً كان أم نوعيّاً".والتفكير في ذلك سلوك هادف، تطوّريٌّ وفعّالٌ لا يحدث في فراغ، يطرح تحدّياً، يراعي شروط الوضعيّة التي يتمّ فيها ويتطلّب تجريباً على ارض الواقع. وقد ميّز ماتيوز لبمان العديد من القدرات العقليّة التي يتضمّنها فعل التفكير من بينها القدرة على تبيّن نقاط التشابه والاختلاف في معطيات وضعيّةٍ معيّنة، الى القدرة على تبرير الأفكار والآراء واستيلاد الأفكار الجديدة، الى القدرة على حلّ المشكلات وتوقّع حدوثها، الى القدرة على تقييم الأوضاع واستطلاع التطورات، الى القدرة على وضع المفاهيم الجديدة لتفسير الظواهر المعاينة.(لبمان، 2003).غير أنّ ما أجمع عليه الباحثون في باب إعمال الفكر هو أنّه يفترض العديد من المهارات التي يمكن تلخصها وترتيببها على الوجه الآتي:

1 – مهارات فهم المعطيات التي تشكّل المادة الأوّلية للوضعيّة المشكلة التي نقوم بمعالجتها. فبدون هذا الفهم لا نتمكّن من المباشرة في التفكير في حلّ المشكلة. إنها تشكّل الحاجز الأوّل الّذي لا مناص من اجتيازه بنجاح للتمكّن من البدء

بالتفكير في أيّ مشكلةٍ من أيّ نوعٍ كانت وفي ايّ حلٍّ من اي نوعٍ كان. وعلى المعطيات أن تكون كاملة تطال جوانب المشكلة كافّة.

2 – مهارات إعمال الفكر بطريقة منطقيّة تربط المقدّمات والمعطيات المجموعة بطريقة علميّة بالنتائج، ملتزمة بقواعد المنطق منذ البداية حتّى نهاية هذه المرحلة، مع التفكير في التفكير بصورة مستمرّة.

3 – مهارات وضع الفرضيّات والتأكّد من صحّتها عبر تحليل المعطيات.

4 – مهارات استخلاص النتائج من المعطيات المجموعة وتحليلها.

5 – مهارات توسيع المعرفة لاستثمارها في حلّ مشكلات أخرى.

وبهدف استثمارالقدرات العقليّة الحاملة للتفكير لأقصى مدى يعتبر كوستا وكاليك أنّ هناك العديد من الصفات التي يجب على كل من يرغب في ممارسة التفكير المنتج أن يتحلّى بها وهي الآتية: الثبات والاستمرار وعدم الانهزام أمام الصعوبات، إدارة الانفعال وعدم السماح له بتعطيل التفكيرأو بالإكتفاء بالحلول السريعة التي لا تهتمّ لكامل معطيات المشكلة المطروحة، الإنصات للآخرين والتفاعل الايجابي معهم، التفكير بمرونة وعدم الوقوف على راي واحد دون النظر فيه نظرة ناقدة، التفكير على ما نفكّر به أثناء تفكيرنا، البحث الدائم عن الصحّة والدقّة في النتاج العقليّ، استثمار المعرفة القديمة في الوضعيّات الجديدة، التفكير والتعبير عمّا نفكّر به بوضوحٍ ودقّة، جمع المعطيات من مصادرها المتنوعة، الإبداعيّة والتجديد في الطروحات، إتّخاذ مخاطر مسؤولة أثناء التجريب، التفكير مع الآخرين والتعلّم الدائم من كل ما نراه ونقوم به إذ إنّ هناك دوماً ما يمكننا أن نتعلّمه في حياتنا.(كوستا وكاليك، 2000).

وممّا لا شكّ فيه أنّ التمكّن من المهارات الفكريّة التي عدّدناها، والتحلي بالصفات التي شرحناها دونهما عوائق عديدة أوّلها الافتراضات التي تقبع في فكر كلّ واحدٍ منّا، فما هي هذه الافتراضات؟ ما أنواعها وما دورها في عمليّة التفكير عند الإنسان؟

الافتراضات:

"الافتراضات هي الأدلّة الكامنة في تفكيرنا التي تقودنا إلى ما نعتبره الحقيقة في العالم المحيط بنا. إنّها القواعد اليوميّة التي تنظم كيفيّة إتّخاذنا القرارات وطريقة تنفيذنا للأعمال". (بروكفيلد، 2012، ص.7).وهذه الافتراضات هي التي تسيّر سلوكنا اليوميّ، فنحن نفترض معنى معيّناً وراء كل كلمة نسمعها، وكلّ حركةٍ نراها وكل سلوك نواجه به. والافتراضات على أنواع فمنها الافتراضات البارادیغماتيّة، وافتراضات التوقّع، والافتراضات السببيّة.

الافتراضات البراديغماتيّة هي الافتراضات التي ترتكز عليها نظرة الانسان الى الميدان الّذي يقوم بمعالجته. وهي عموماً افتراضات راسخة وشاملة.

إفتراضات التوقّع وهي الافتراضات التي ننطلق منها في تحديد ما يمكن أن نتوقّعه من كيفيّة تصرّف أنسان أو مجموعة في حالة معيّنة أو حيال مشكلة من المشاكل.

الافتراضات السببيّة هي الافتراضات التي نستند إليها في شرح ظروف تغيّر تصرّف إنسان أو مجموعة في حالة معيّنة او حيال مشكلةٍ من المشاكل. والافتراضات السببيّة هي الإفتراضات الأكثر استعمالاً في حياة الإنسان. يقول بروكفيلد في هذا الإطار " نحن جميعاً اسرى بنانا الإدراكيّة القائمة على الإفتراضات والتي تحدّد نظرتنا الى خبراتنا المعاشة. وهناك نوع من الحلقة المتكاملة التي تبدا من افتراضاتنا التي نقبلها دون نقاش فتحدّد أعمالنا التي تتوجّه بدورها لتأكيد صحّة افتراضاتنا" (بروكفيلد، 2012، ص. 56 – 57). وهو يرى أنّه من الصعوبة بمكان كشف الإفتراضات الكامنة وراء الإيديولوجيات المسيطرة في العالم المعاصر، ويعود السبب في ذلك الى انتشارهذه الإيديولوجيّات والى اعتبارها مقدسات لا يجوز المسّ بها او إعمال الفكر الناقد فيها في المجتمعات التي تسيطر فيها.وقد يكون من أَولى الأولويّات على مستوى الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء إعادة النظر في هذه الافتراضات مهما بلغت قوّة رسوخها، ومهما دافع عنها المستفيدون منها.

العلوم المؤسّسة للتفكير:

ممّا لاشكّ فيه إن التفكير لا يمكن أن يبنى في الفراغ، إنّما يتطلّب مادّة يفكّر الإنسان فيها، فينتظم تفكيره حولها. ولكي ينتظم هذا التفكيرلا بدّ له أن يتاسّس على مجموعة من العلوم التي يمكننا رصدها على الوجه الآتي: الفلسفة، المنطق، المنهج العلمي، التداوليةّ، التحليل النفسيّ والنظرّة النقديّة. (بروكفيلد، (2012)، و(هيمنغ ،2000 ، ص. 174).

فالفلسفة هي التي تدفع بالإنسان الى طرح الأسئلة الوجوديّة التي لا مفرّ له من محاولة الإجابة عنها، وهي الأسئلة الإستفهاميّة التي تبدا بماذا، لماذا، كيف، من، متى، اين،ويحاول الإنسان بواسطتها الإجابة عمّا يؤرّقه في هذا الوجود، فتنفتح أمامه آفاق في معرفة الذات والوجود. وهذا مسار الإنسان العاقل منذ وجد على هذه الأرض إذ هو في طرح دائمٍ لهذه الأسئلة ومحاولاتٍ مستمرةٍ للإجابة عنها. والمنطق هو الضابط لإيقاع التفكير والضامن لسلامته من الخطا الّذي يمكنه أن يوقع به في المغالطات التي تحيد به عن الصواب. وللمنطق أصول وضوابط يجدر بكل من يرغب التقدّم في التفكير أن يتدرب عليها وسنحاول في مرحلة لاحقة أن نعالج العمليّات الفكريّة ذات الأساس المنطقي الصرف، كالتحديد والاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي وغيرها.

والمنهج العلميّ القائم على التجريب بخطواته ومراحله، بالمشاهدة وجمع المعطيات وبوضع الفرضيّات والتحقّق منها عن طريق التجربة، بعرض النتائج وتحليلها والتأكّد من تحقّق الفرضيّات، والوصول الى تعميم النتائج إذا كانت المعطيات المجموعة تسمح بذلك؛ هذه هي خطوات المنهج العلميّ الذّي يبقى صالحاً في العلم كما في الحياة العاديّة للإنسان، إذ إنّ المنهج العلميّ ليس وقفا على العلماء في مختبراتهم العلميّة إنّما هو نمط حياة وعمل لكل أبناء البشر إذا رغبوا هم في ذلك ومارسوه في جميع أيّام حياتهم.

والتداوليّة هي علم الوصول الى مقاصد الكلام عن طريق البحث عن نوايا المتكلّمين التي لم يعبّروا عنها من خلاله، وهو علم بأصول، حديث النشأة،

أتى كامتـدادٍ للعلـوم اللغويّـة الحديثـة، وبـدأت أولى الكتابـات فيـه منـذ خمسـينيّات القـرن العشريـن (غريـس، (1957) وسـيرل، (1969)، وموشـلر، (1982)غـير أنّ مـا تجـدر الإشـارة اليـه هو أن كلّ متحـدّثٍ ومتكلّـمٍ هـما تداوليّـان في الأسـاس، أي أنّهـما يخفيـان مقاصـد ونوايـا في كلامهـما وهـما يرغبـان او لا يرغبـان في التعبـير الصريـح عنهـا. هـذه هـي الأسـس الأوليّـة للتداوليّـة التـي تطـوّرت كعلـمٍ غـير أنّهـا هـي في الأسـاس مكـوّن مـن مكوّنـات التفكـير عنـد كلّ إنسـان، وكلّ جماعـة بشريّـة. وقـد كانـت كذلـك قبـل أن يضـع العلـماء، الّذيـن كانـوا في غالبيّتهـم لغويّـين وفلاسـفة، نظريّاتهـم حولهـا،ولم يغـيّر ذلـك كثـيراً في اسـتعمال الإنسـان العـادي لهـا كأسـاس مـن أسـس بنـاء تفكـيره والتعبـير عنـه.

والتحليـل النفـسي يطـال المكـوّن النفـسيّ في حيـاة كلّ إنسـان، وهـو المحـرّك النشـط والفاعـل في توجيـه السـلوك لـكل إنسـان فـرد ولـكلّ جماعـة. ليـس المقصـود بالتحليـل النفـسي مـا قدّمـه علـم النفـس بوجـه عـامّ ومـا قدّمـه علـم التحليـل النفـسي منـذ فرويـد وحتّـى الآن عـلى أهميّـة مـا قدّمـاه وعـلى دوره في شرح الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة، إنّمـا المقصـود ذلـك البعـد النفـسي الـضروري لحيـاة كل إنسـان واثـره في تفكـيره في كلّ لحظـة مـن لحظـات حياتـه، وهـو بعـد بـارز وغنـي غنـى المشـاعر والانفعـالات التـي يعيشـها الكائـن البـشريّ ويعـبّر بهـا عـن مواقفـه في الحيـاة ولهـا دور لا يسـتهان بـه في تفكـير الإنسـان.وهذا مـا دفـع علـماء النفـس الى الـكلام عـن الـذكاء الإنفعـاليّ كأحـد أنـواع الـذكاء عنـد الإنسـان.

وتقـوم النظـرة النقديّـة عـلى إعـادة النظـر الدائمـة في جـدوى مـا يقـوم بـه الإنسـان في حياتـه عامـلاً عـلى نقـد سـلوكه وتصرّفاتـه، وكل مـا يصادفـه في يوميّـات حياته، آخـذا العبر في مـا يجب أن يكون عليه سـلوكه في مسـتقبل ايّامه. وهذه النظرة هي الأسـاس في الفعاليّة الشـخصيّة وفي الانتفاع مـن الجهـد المبـذول باقـصى درجـة ممكنـة تطبيقـاً للمبـدأ الحيـاتي الّـذي ينـادي بـضرور الحصـول عـلى أفضـل نتيجـة باقـلّ جهـدٍ ممكن.وهـو مبـدأ سـائد في الأوسـاط الاقتصاديّـة بالدرجـة الأولى ويجـد تطبيقـاً لـه في كل مناحي سـلوك الإنسـان الفـردي والجماعيّ.وهو يشـكّل بذلك مـع التحليل

النفسي، والتداوليّة والمنهج العلميّ والمنطق والفلسفة العلوم المؤسسة للتفكير البشريّ والذي لا يبنى إلاّ من خلالها.

مكوّنات التفكير:

لقد سبق وقلنا أن التفكير عمليّة ديناميكيّة دائمة التطوّر ولا تحدث في فراغ، غير أنّ للتفكير، كلّ تفكيرمهما كان نوعه مكوّنات يرتكز عليها، ولا قوام له إلاّ بها، وهذه المكوّنات هي الآتية :

المكوّنات المعرفيّة، المكوّنات الانفعالّة والمكوّنات المهاريّة.

فالمكوّنات المعرفيّة تشمل المعارف التي تردّ إليها المعطيات، والمعايير التي تصنّف على أساسها والمسلّمات التي تبنى عليها وهي مسلّماتٌ معروفة إذ هي تشكّل أسس كل تفكير، والمفاهيم التي يكتسبها كل إنسان، والعمليّات الفكريّة التي يقوم بها الإنسان عندما يفكّر. والمكوّنات الإنفعاليّة هي مجموعة العوامل الإنفعاليّة التي ينطلق منها التفكير وتؤثّر في إقباله على ما ينوي القيام به، إذ إنّ التفكير ليس عملية عقليّة صرفة إنّما هو عمليّة عقليّة وانفعاليّة في الوقت عينه، وهذه المكوّنات هي القيم والعواطف والإتجاهات والميول والعادات والأحكام الشخصيّة العائدة لكل شخصٍ. والمكوّنات المهاريّة هي المهارات الذهنية التي ينطلق منها كل شخص في معالجة أيّ مشكلة تطرح عليه من مثل الملاحظة، الترتيب، التمييز، المقارنة، التفسير، التحليل،والتقييم والتعبير عن النتائج، مقرونة بالتأنّي والمراجعة؛ وهي تشكّل على وجه العموم قواعد العمل التي ياخذ بها الإنسان عندما يفكّر والإجراءات العمليّة التي يجب إتّباعها لإنجاح ما يقوم به الإنسان عندما يقوم بتنفيذ عمله.

العمليّات الفكريّة

إذا كان التفكير ينتج عن إعمال الفكر فإنه يتمّ من خلال العمليّات الفكريّة التي يقوم بها العقل وهي تندرج في ثلاثة أبواب هي الآتية: - العمليّات الفكريّة

المساهمة في الفهم، العمليّات الفكريّة المساهمة في التحليل والعمليّات الفكريّة المساهمة في التقييم، على اعتبار أنّ ما يقوم به العقل الإنسانيّ عند مباشرته أي نشاط فكري إنّما يتم بداية عن طريق الفهم الّذي يعتبر المدخل لكل تحليل او تقييم؛ يأتي بعد ذلك التحليل المبني على الفهم وينتهي العمل الفكري بالتقييم لعمليّة الفهم والتحليل على حدٍّ سواء. فما هي العمليّات الفكريّة المساهمة في كلّ مرحلةٍ من المراحل الثلاث للتفكير؟

العمليّات الفكريّة المساهمة في الفهم :

كلّما انتابت إنسان صعوبة من الصعوبات عائدة لعدم الفهم يصرخ لم أفهم او لا أفهم ما تقولونه أو قولوا اشياء قابلة للفهم. وكلّما وجد إنسان عوائق أمام فهمه لمسألة معيّنة أو حيال استيعابه لمضمون نصّ من النصوص التي يقرؤها يقول: أجد صعوبة في الفهم، أو لم أكن مهيّئاَ لفهم واستيعاب ما كنت أقرأه. والقارئ في ذلك يعبّر عن حقيقة موضوعيّة حدثت في عقله جرّاء قيامه بجهد فكريّ سعياً وراء فهم مسألة معيّنة أو استيعاب ما يقراه. والحديث في أواليّات الفهم يفترض الإجابة عن عدد من الأسئلة التي لا بدّ من طرحها وهي تعود في نظرنا الى الآتية:

ما هو الفهم؟ كيف افهم؟ لماذا لا أفهم في بعض الأحيان؟ ما هي معوقات الفهم التي تعترض الإنسان؟ ما هي مراحل الفهم التي يمرّ بها ؟ كيف ومتى يعتبر الإنسان أنّه فهم ما هو مطلوب منه فهمه؟ سنحاول معالجة هذه الأسئلة في ما يلي من هذا المؤلّف.

الفهم: ماهيّته ؟

إذا كان الجذر العربيّ الثلاثي ف-ه-م لا يمكن الاعتماد على أيّ ميزة صرفيّة فيه تساعد في تبيّن معنى الفعل فَهِمَ فالمفردة الفرنسيّة ذات

الأصـل اللاتينـي تعـبّر عـن معنـى الوضـع معـاً أو الجمـع مـا بـين شـيئين Comprendre = mettre ensemble او الربـط مـا بـين شيء وآخـر. والواقـع أنّ الفهـم، الّـذي يتخطّـى الجمـع أو الربـط بـين شـيئين أو أكـثر، هـو عمليّـة عقليّـة ديناميكيّـة تقـوم عـلى تكويـن بنيـة فكريّـة متماسـكة في الذاكـرة يمكـن اسـتدعاؤها في ايّ وقـت مـن الأوقـات لاسـتعمال لاحـق. ولا يخفـى أنّ تكويـن البنـى الفكريّـة لا ينبـع مـن فـراغ إنّمـا يبنـى عـلى المعـارف التـي يمتلكهـا الإنسـان والتـي يسـتعين بهـا في فهـم الوضعيّـات وفي ربـط جديدهـا بالقديـم الـذي يعرفـه، وفي تصنيـف الجديـد حيـال مـا يعرفـه، مسـتعينا في ذلـك بالعديـد مـن العمليّـات الفكريّـة الاسـتدلاليّة التـي تعينـه في اكتشـاف المعـاني وابعادهـا. وعمليّـة الفهـم هـذه تجـد بداياتهـا في فهـم المفـردات والتراكيـب اللغويّـة وفي اكتشـاف المعـاني وفهـم ارتباطاتهـا وأبعادهـا مـن خـلال الخطـاب المسـموع او النـصّ المقـروء، ورسـم تصـوّرات حولهـا. والواقـع أنّ هـذه العمليّـات العقليّـة هـي عمليّات عقليّـة لغويّـة في الوقـت عينـه فالفكـر يسـير باللغـة ويعـبّر عـن نفسـه بهـا في ميادين التعبيرالّتـي تتوسّـل اللغـة، عـلى عكـس الفنـون التشـكيليّة كالتصويـر والنحـت والرقـص. والوصـول الى فهـم معنـى مفـردة أو عبـارة في المسـتوى الأصغـرأو فهـم معنـى نـصّ مقـروء أو خطـاب شـفهي مسـموع في المسـتوى الأكـبر، يفـترض سلسـلة مـن المراحـل القائمـة عـلى وضـع تصـوّرات للمعـاني وتبديـل هـذه التصـوّرات وتعديلهـا سـلباً أم إيجابـاً حتـى الوصـول الى الاسـتقرار عـلى التصـوّر المناسـب الّـذي يـراه القـارئ لمـا يقـرأه او السـامع لمـا يسـمعه مسـتندا الى مـا تقدّمـه لـه الوضعيّـة القرائيّـة أو الوضعيّـة السـماعيّة مـن حيثيّـات تسـاعد عـلى الفهـم والاسـتيعاب. والواقـع أنّ الوصـول الى اسـتيعاب معنـى نـصّ مـن النصـوص أو خطـاب شـفهيّ يمـرّ بثـلاث مراحـل هـي الآتيـة:

1 ـ مرحلـة فهـم البنيـة السـطحيّة المرئيّـة للـكلام أو التراكيـب اللغويّـة التـي

يتشـكّل منهـا النـصّ المقـروء أو الخطـاب المسـموع عـلى اعتبـار أنّ لا فهـم لأيّ نـصّ مقـروء أو مسـموع إلاّ إذا فهمـت مفرداتـه وتراكيبـه وبنيتـه السـطحيّة. ودليلنـا عـلى ذلـك مـا يحـدث لمـن يتعلّـم لغـة أجنبيّـة إذ عليـه أن يمـرّ بهـذه المرحلـة مـروراً الزاميّـاً قبـل الانتقـال الى المرحلـة الثانيـة مـن مراحـل الاسـتيعاب.

2 ـ مرحلـة بنـاء تصـوّر للوضعيّـة المعروضـة في النـصّ او في الخطـاب. وتقـوم هـذه المرحلة عـلى مرافقـة فهـم المفـردات والتراكيـب ببنـاء تصـوّرٍ للوضعيّـة القرائيّـة يتقـدّم بقـدر مـا نتقـدّم في القـراءة أو في سـماع الخطـاب الشـفهي، وبقـدر مـا نسـتجمع مـن معلومـات جديـدة نركبّهـا مـع مـا نعرفـه عنهـا معتمديـن في الوضعيّـة الشـفهيّة على ما يقدّمـه لنـا الظـرف الـذي يقـال فيـه الـكلام وكل مـا يرافـق هـذه الوضعيّـة مـن عنـاصر تسـاهم في إيضاحهـا مـن إشـارات وعنـاصر سـياقيّة سـابقة او متوقّعـة. ونشـير هنـا الى أنّ فهـم الخطـاب الشـفهيّ غـير محتـاج لاسـتدلالات دقيقـة لأنّ السـياق يلعـب دوره في إيضـاح الوضعيّـة الشـفهيّة؛ غـير أنّ فهـم النـصّ المكتـوب يفـترض القيـام باسـتدلالات عميقـة ومتعـدّدة يفـترض في القـارئ أن يبحـث عنهـا في النـصّ أو في ذاكرتـه ليسـتطيع الوصـول الى فهـمٍ متعمّـقٍ للنـصّ. وقـد بيّنـت الدراسـات أنّ السرعـة في اكتشـاف مـا تعـود اليـه الضمائـر،في النـصّ المكتـوب، تتوقّـف عـلى كـون العائـد هـو الفاعـل أكـثر مـن ان يكـون مفعـولاً، وأنّ الضمـير يحمـل مـا يبـيّن طبيعـة العائـد اليـه مـن علامـات الجنـس والعـدد، بالإضافـة الى المسـافة التـي تفصـل بـين الضمـير ومـا يعـود إليـه. ومـن الواضـح أنّ بنـاء تصـوّر للوضعيّـة القرائيّـة هـو الّـذي يبقـى ويسـتمر في ذهـن القـارئ أو السـامع لفـترة أطـول بينـما تـزول بسرعـة نتائـج المرحلـة الأولى مـن فهـم المفـردات والتعابـير، كـما أنّ مـن لا يتمكّـن مـن المرحلـة الأولى لـن يسـتطيع الإقبـال عـلى المرحلـة الثانيـة مـن مراحـل اسـتيعاب معنـى نـصّ مـن النصـوص.

3 ـ مرحلـة اسـتنتاج مرامـي النـصّ أو الخطـاب الشـفهي: وهـي مـا يعـرف عـلى

وجـه العمـوم بمرحلـة اكتشـاف أبعـاد النـص أو بمرحلـة اسـتنتاج مقاصـد المتحـدّث ولـو لم يقلهـا صراحـة، وهـي تشـكّل أسـاس العمـل في ميـدان التداوليّـة، الميـدان الّـذي يشـكّل امتـداداً للدراسـات اللسـانيّة الحديثـة والّـذي عرفتـه الثقافـة العربيّـة القديمـة مـن بـاب تحديـد مقاصـد القـول.

استراتيجيّات الفهم

لمسـاعدة الإنسـان عـلى تنميـة قدرتـه عـلى الفهـم والاسـتيعاب يمكـن اللجـوء الى الاسـتراتيجيّات الآتيـة :

1 - اسـتراتيجيّة مراقبـة الفهـم ذاتيّـا حـين يعتـاد الإنسـان أن يطـرح عـلى نفسـه الأسـئلة الآتيـة: مـاذا فهمـت مـمّا قرأتـه أو مـمّا سـمعته؟ مـا الّـذي لم أفهمـه مـمّا قراتـه أو سـمعته؟ مـا الّـذي منعنـي مـن الفهـم؟ مـا الّـذي سـاعدني في أن أفهـم مـا فهمتـه؟ مـا الّـذي استفدت منـه لقـراءاتي المقبلـة في مجـال الفهـم والاسـتيعاب؟

2 - اسـتراتيجيّة اسـتعمال الترسـيمات والمخطّطـات التـي تظهـر المعـاني المسـتنتجة والعلاقـات القائمـة بـين الأفـكار عـلى اعتبـار أنّ الترسـيمة توضـح أكـثر مـمّا توضحـه اللغـة في بعـض الأحيـان وان بعـض أنـواع الـذكاء تستسـهل فهـم الترسـيمات عـلى فهـم اللغـة الّتـي تعـبّر عنهـا.

3 - اسـتراتيجيّة طـرح الأسئلة اللازمـة لفهـم النـص او الخطـاب الشـفهي، وهـذه الأسـئلة هـي : مـن هـو الفاعـل؟ مـن وقـع عليـه عمـل الفاعـل؟ كيـف تـمّ الفعـل؟ أيـن تـمّ الفعـل؟ متـى تـمّ الفعـل؟ ولمـاذا تـمّ هـذا الفعـل؟ ومـا هـي الظـروف التـي رافقـت هـذا الفعـل؟

4 - اسـتراتيجيّة اسـتخراج الأفـكار الرئيسـيّة بمـا يـؤدّي الى تلخيـص النـصّ او الخطـاب الشـفهي علـماً أنّ تلخيـص الخطـاب الشـفهيّ مسـألة أكـثر صعوبـة مـن تلخيـص النـصّ المكتـوب.

5 - اسـتراتيجيّة توضيـح الأفـكار والعلاقـات القائمـة في مـا بينهـا علـماً أنّ

العلاقات في النصّ تكون بين الأفكار الرئيسيّة وأنّ لا علاقات بين الأفكار الثانويّة في النصّ والافكار الرئيسيّة إلاّ إذا كانت الأفكار الثانويّة مرتبطة بهذه الفكرة الرئيسيّة دون غيرها من الأفكار الرئيسيّة الواردة في النصّ. ولا يغرب عن البال في هذا السياق أهميّة إدراك القارئ والسامع على حدّ سواء دور أدوات الربط في تماسك المعاني في النصّ وفي إيضاح ما قصد اليه الكاتب او المتكلّم.

6 - استراتيجيّة توقّع ما قصده كاتب النص أو قائل الخطاب، وتقوم على فتح الأفق امام القارئ ليتوقّع ما لم يكن واضحاً في النص أو ما لم يظهر صراحةً، ويتمّ ذلك عن طريق التخيّل والإبداع.

إنّ استثمار هذه الاستراتيجيّات يؤدي الى التقدّم في الفهم والاستيعاب ممّا يسمح للقارئ أن يتوقّف لتقويم فهمه واستيعابه، وليعدّل في سرعة قراءته، وليختار المعلومات المهمّة وليميّز بين ما هو مهمّ وما هو اكثر اهميّة حين يقرأ فيعيره الإهتمام اللازم عند القراءة.

ويمكن للإنسان أن يتقدّم في الفهم والاستيعاب بقدر ما يتقدّم في ممارسة هذه الاستراتيجيّات وفي حسن الاختيار في ما بينها بما يناسب النصوص والخطابات التي يعمل على فهمها واستيعابها.

وتنطلق العمليّات الفكريّة المساهمة في الفهم من تحديد موضوع التفكير مميّزين بين ما هو ضمن إطار الموضوع وما هو خارج عنه، الى طرح الأسئلة المناسبة حوله التي تسمح بتوجيه النظر الى المعطيات الواجب جمعها لعدم صرف الجهد في جمع معطيات لا تفيد في دراسة الموضوع المحدّد، الى الملاحظة أو المراقبة التي تسمح بجمع المعطيات الضروريّة المناسبة لطبيعة الموضوع، الى توليد الأسئلة حول المعطيات المجموعة، الى النظر في صحة المعطيات، الى التذكّر واسترجاع المعلومات من ذاكرة العامل على الفهم، الى التقصّي بطرائقه المختلفة في الوقائع والمراجع وفي الظروف التي رافقت الظواهر المدروسة، ووضع الفرضيّات المنطلقة من طبيعة المعطيات المجموعة، والمقارنة والتصنيف

والترتيب إنطلاقاً من مبادئ وقوانين عائدة لميدان العمل ، والتلخيض المؤدّي الى الابقاء على العناصر الأساسيّة الفاعلة في الوضعيّة المدروسة والى التعمّق في الفهم.

أمّا العمليّات الفكريّة المساهمة في مرحلة التحليل فهي تقوم على تفسير الظواهر والمعطيات والأحداث وتحديد العلاقات السببيّة القائمة في ما بينها مكانيّة كانت او زمنيّة او معنويّة، أو انفعاليّة أو علاقات سببيّة تجمع اكثر من صنفٍ من هذه الأصناف المذكورة، وتمييز الخطأ من الصواب من بين الوقائع والمعطيات، وتصنيف الأخطاء الملاحظة والفصل ما بين الحقيقة الموضوعيّة والرأي الشخصيّ، والبرهنة على صحّة الفرضيّات ووضع الاستنتاجات والتأكّد من صحّتها ومن الترابط القائم بين المعطيات والنتائج التي أدّت اليها إنطلاقا من عمليات الاستدلال الاستنتاجيّ والاستدلال الاستنباطيّ.

وتعود العمليّات الفكريّة العائدة الى مرحلة التقييم الى التأكّد من صحّة طريقة جمع المعطيات ومن سلامة البراهين والحجج التي بنيت عليها النتائج، الى منهجيّة الطريقة المعتمدة في التفكير، إلى صحّة الاستدلالات والى النظر في المسار الفكريّ الّذي سار عليه القائم بالتفكيروهو ما يعرف بالوعي بما وراء المعرفة أو بالتفكير في التفكير وهي خطوة ترافق المسار الفكري بكامله من بدايته حتّى نهايته. وممّا لا شكّ فيه أنّ التمييز بين هذه المراحل المكوّنة للتفكير على هذا الترتيب لا يعني أنّه لا إمكانيّة للعودة تراجعيّا من التقييم الى الفهم او الى التحليل، او من التحليل الى الفهم قبل الوصول الى التقييم، فالعمل الفكري عمل متكاملّ ينطلق من الفهم الى التحليل فالتقييم بما فيه التفكير في التفكير، غير انّ هذا المسار قابل للإعادة وللإنتقال من مرحلة الى أخرى اذا رأى القائم بالتفكير أنّه من الضروري العودة الى مرحلة كان قد اعتبر أنّه قد انتهى منها ممّا يقتضي إعادة النظر والتأكّد من صحّة الطريقة المعتمدة في التفكيروإعادة العمل من جديد إذا لزم الأمر ذلك. والواقع أن تصنيفنا للعمليّات الفكريّة على الوجه الّذي قمنا به اعلاه ينطلق من أهداف عملية التفكير ألا وهي الفهم والتحليل والتقييم، فنحن

نفكّر لنفهم موضوعاً معيناً، ولنحلّل هذا الموضوع ونضع حلولاً لما يعترضنا من مشكلات، ولنقيّم تفكيرنا حول هذا الموضوع ولنفكّر في تفكيرنا في الوقت عينه. أمّا إذا أخذنا طبيعة العمليّات الفكريّة التي رصدناها في المراحل الثلاث فإنّه يمكننا ان نقسمها الى مجموعتين من العمليّات الفكريّة هما مجموعة التحديد ومجموعة الاستدلال. فما هو التعريف؟ وما هوالاستدلال؟ وما هي أنواعهما؟ وما هي الأخطاء التي يقع فيها كل من يقوم بإحدى هاتين العمليّتين؟

التعريف:

التعريف هو تعيين مجموعة من الصفات االجوهريّة التي تميّزمفهوماً أو شخصاً معيّناً. وللتعريف في علم المنطق مقوّمات خمسة هي الآتية:الجوهريّة، الإنعكاسيّة، اللادائريّة، الوضوحيّة والإيجابيّة. فالجوهريّة تعني أن تكون الصفات التي نعرّف بها جوهريّة اي ان لايكون هناك وجود للمفهوم من دونها كالعقل والكلام في تعريف الإنسان، لا اللباس ولون العينين. واللادائريّة تعني أن لا يحتوي المعرَّف على المعرَّف كان نقول التربية هي عمليّة يربّى بها الأولاد فيكون التعريف بذلك تعريفاً دائريّاً. والوضوحيّة هي ان يكون المعرِّف واضحا غير مجازي ولا استعاري، فتعريف التربية بالحياة تعريف غير واضح لأنّه يتطلّب تعريف الحياة بالإضافة الى أنّ الحياة لا تحمل صفة جوهريّة للتربية.والإيجابيّة تعني أن تكون صيغة المعرّف صيغة إيجابيّة، إذ لا يمكن تعريف أيّ مفهوم بما ليس فيه، فالتعريف بالنفي ليس تعريفاً في عرف اهل المنطق.

ومن الأخطاء الشائعة في التعريف لجوء المعرِّف الى تعريف المفهوم بإعطاء مثلٍ كالقول إنّ الشجرة هي كالتفّاحة، أو كالسنديانة، أو الوقوع في العموميّة كما إذا حدّدنا الزواحف مثلا بأنّها حيوانات، فيقع تحديدنا في عدم التخصيص او في العموميّة او الوقوع في التخصيص كأن نحدّد الكتاب مثلا بأنّه مجموعة من الأوراق المطبوعة المربوطة ببعضها البعض والتي تروي قصّة؛ والكتاب وإن تألّف من مجموعة من الأوراق المطبوعة المربوطة ببعضها البعض فإنّه لا

يـروي فقـط قصّـة؛ أو تعريـف المفهـوم بما هـو ضـدّه، كأن نعـرّف مـا هـو حلـوّ الطعـم بأنّـه غـير مالـح، أو التعريـف الإنفعـالي كان نحـدّد الخريـف مثـلاً بأنّـه فصـل الحـزن. والعـبرة مـن ذلـك كلّـه هـي في تحديـد المفاهيـم قبـل البـدء بـأيّ عمـلٍ تلافيـاً للوقـوع في سـوء الفهـم أو في عـدم الفهـم في أقـلّ تعديل.كـما أن التعريـف هـو في اسـاس عمليّـات فكريّـة كثـيرة كالتصنيـف والتبويـب والترتيـب والمقارنـة وتحديـد مـا يدخـل في إطـار الموضـوع ومـا لايدخـل فيـه، وهـذا مـا يشـكل الخطـوة الأولى في ايّ عمـلّ دراسيّ أو بحثـيّ.

الاستدلال:

الاسـتدلال عمليّـة فكريّـة تقـوم عـلى الجمـع بـين جملتـين او أكـثر للوصـول الى جملـة جديـدة. تسـمّى الجملتـان اللتـان اعتمدنـا عليهـما المقدّمـات وتسـمى الجملـة التـي توصّلنـا إليهـا النتيجـة. (ليسيسـتر، 2010، ص. 24) كأن نقـول :

العرب كريمون

اللبنانيّون عرب

اللبنانيّون كرماء.

هـذا في علـم المنطـق الشـكلي وفي واقـع الحيـاة تُفـسَّر المسـائل عـلى النمـط عينـه غـير أن المقدّمـات قـد تكـون وقائـع وأحـداث متداخلـة ومتشـعّبة وتـؤدّي لإنعكاسـات ونتائـج قـد تكـون في غايـة الأهميّـة والخطـورة، كـما قـد لا تكـون المشـكلات واضحـة وعـلى العاقـل ان يسـعى بـادئ ذي بـدء الى جـلاء الصـورة أمامـه قبـل إتّخـاذ أيّ قـرارٍ. ونـترك البحـث في أنـواع الاسـتدلال والمغالطـات التـي يقـع فيهـا المسـتدّلون الى الفصـل الثـاني مـن هـذا المؤلّـف حيـث نعـرض لأنـواع التفكـير.

مراتب المفكّرين:

وعندمـا يتـدرّب الانسـان عـلى مهـارات التعريـف والاسـتدلال يبـدأ رحلتـه في التفكـير وينتقـل مـن مرحلـة الى اخـرى غـير أنّ طريقـة ممارسـة كلّ منّـا لمهـارات

التفكـير تسـمح لنـا بالحديـث عـن مراتـب المفكّريـن (لينـدا إلـدر وريتشـارد بـول، 2010) مقسّـمينها الى سـت هـي الآتيـة :

1 – المفكّر غير المتفكّر.

2 – المفكّر المتسائل.

3 – المفكّر المبتدئ.

4 – المفكّر الممارس.

5 – المفكّر المتقدّم.

6 – المفكّر المكتمل.

1 – المفكّـر غـير المتفكّـر: المفكّـر غـير المتفكّرهـو المفكّـر الـذّي يجهـل الـدور المحـوريّ للتفكـير في حياتـه، كـما يجهـل دوره في المفاهيـم، والفرضيّـات، والآراء والاسـتدلالات الّتـي يقـوم بهـا. وهـو ليـس لديـه القـدرة عـلى تقييـم تفكـيره وعـلى تحسـين إدائـه، ويخضـع في سـلوكه للأفـكار الخاطئـة وللأحـكام المسـبقة.

2 – المفكّـر المتسـائل: المفكّـر المتسـائل هـو المفكّـر الّـذي أدرك الـدور الّـذي يلعبـه التفكـير في حياتـه، كـما أدرك أن طريقتـه في التفكـير هـي التـي تسـبّب لـه المشـاكل الصعبـة. وهـو يـدرك في بعـض الأحيـان أن طريقـة تفكـيره خاطئـة غـير أنّـه ليـس بإمكانـه الكشـف عـن الأخطـاء الفكريّـة التـي يقـع فيهـا وبالتـالي فهـو لا يسـتطيع العمـل عـلى إصلاحهـا أو تلافيهـا، كـما أنّـه إذا أتقـن بعـض المهـارات الفكريّـة فهـو لا يحسـن توظيفهـا في الوضعيّـات المختلفـة التـي يمـرّ بهـا.

3 – المفكّـر المبتـدئ: المفكّـر المبتـدئ هـو المفكّرالـذّي بـدا التمكّـن مـن إدارة تفكـيره في معالجـة المشـكلات التـي تعترضـه في تعلّمـه وفي حياتـه، وهـو بـدأ يـدرك المشـكلات التـي يعـاني منهـا في تفكـيره كـما بـدأ العمـل عـلى حلّهـا وتحسـين طريقتـه في حلّهـا، كـما بـدأ يـدرك أن هنـاك العديـد مـن المعايـير التـي تقيّـم الأفـكار عـلى أساسـها، وانّ عليـه ان يكتسـب هـذه المعايـير ويعمـل عـلى تطبيقهـا في كلّ مـرّة يفكّرغـير انّـه لا يوفّـق كثـيرا في جهـوده هـذه.

4 – المفكّـــر المـــمارس: المفكّـــر المـــمارس هـــو المفكّـــر الّـــذي أدرك المشـــكلات التـــي

يعـاني منهـا في تفكـيره كـما أدرك ضرورة معالجـة هـذه المشـكلات وبـدا يحسّـن ممارسـته التفكـير المنظّـم ويحسـن تقييـم تفكـيره للوصـول الى المزيـد مـن الوضـوح والصحّـة والدقّـة والملاءمـة والمنطقيّـة في تفكـيره. والمفكّـر المـمارس بـدأ يتعـرّف الى النظاميّـة في التفكـير والى ممارسـة التفكـير في تفكـيره.

5 – المفكّـر المتقـدّم : المفكّـر المتقـدّم هـو المفكّـر الّـذي أصبح متمرّساً بالمهـارات الفكريّـة وتخطّى ذلـك للتعمّـق في مسـتويات التفكـير العليـا فاصبـح قـادرا عـلى التعـرُّف الى النقـاط والميادين التـي لا يحسـن معالجتهـا، وعـلى تمييـز الأفـكار الخاطئـة والأحـكام المسـبقة وعـلى اكتسـاب عـادات فكريّـة متقدّمـة منطلقـة مـن معايـير التفكـير السـليم، وعـلى إدراك العلاقـات بـين الافـكار والمشـاعر والميـول. فالمفكّـر المتقـدّم غـدا يـدرك نقـاط القـوّة والضعـف في تفكـيره وفي تفكـير غـيره.

6 – المفكّـر المكتمـل : المفكّـر المكتمـل هوالمفكّـر الّـذي تخطّـى مرحلـة إدارة تفكـيره الى مرحلـة العمـل المسـتمر لتحسـين نتاجـه الفكـريّ بعـد أن غـدا التفكـير بالنسـبة لـه عمـلا واعيـا وحدسـيّاً، وارتقـى بـه الى مسـتوى إيجـاد الأفـكار المبدعـة. ويترافـق هـذا التقـدّم في العمـل الفكـري مـع ميـل الى التفكـير الموضوعـيّ والى ضبـط التفكـير المرتكـز عـلى الـذات. ويتمكّـن المفكّـر المكتمـل مـن تقييـم تفكـيره لجعلـه أكـثر وضوحـاً وصحّـة ودقّـةً وملاءمـة ومنطقيّـةً، ومـن نقـده ببراعـة، ومـن إدراك دور التفكـير المرتكـز عـلى الـذات والتفكـير الموجّـه اجتماعيّـاً في حيـاة الأفـراد والجماعـات، ومـن فهـم العلاقـة المعقّـدة بـين الأفـكار والمشـاعر والميـول ودورهـا في سـلوك الإنسـان في المجتمـع والجماعـات البشريّـة. المفكّـر المكتمـل يعالـج المشـكلات المعقّـدة بحنكـة ودرايـة وحكمـة، ويظهـر دومـاً قـدراً كبـيراً مـن التواضـع والجـرأة والمثابـرة والاسـتقلاليّة والنزاهـة والموضوعيّـة والمسـؤوليّة في الفكـر والعمـل، ويمـزج في تفكـيره بانسـجامٍ كبـير بـين المعتقـدات والميـول والمشـاعر والمعالجـة الفكريّـة في مشـاريع الأعـمال التـي يقـدم عليهـا.

يظهـر لنـا مـن خـلال مـا عرضنـاه مـن تحديـدٍ للتفكـير ومـن عـرضٍ للعمليّـات الفكريّـة التـي يقـوم بهـا الإنسـان في حياتـه، أنّ أوّل مهمّـة يقـوم بهـا التفكـير إنّمـا

هـي الفهـم الّـذي يشـكّل المدخـل لـكل العمليّـات الفكريّـة اللاحقـة، منـه تنطلـق وبهـا تسـير وتنمـو وعليـه تقـوم، إذ هـو يرافـق كلّ العمليّـات الفكريّـة اللاحقـة، فبدونـه لاتحليـل ولا تقييـم، ولا متابعـة في التفكـير. وإذا كان هـذا الأمـر بديهيّـاً فـإنّ عمليّـات التفكـير الأخـرى لاتقـلّ عنـه بديهيّـة، فـلا تفكـير إذا لم يكـن هنـاك تحليـل وتقييـم يبنـى عليـه ويترافـق مـع تقييـم لطريقـة التفكـير التـي سـار عليهـا الإنسـان في تفكـيره. وهـذه العمليّـات التـي تقـوم عـلى التحديـد والاسـتدلال هـي عمليّـات تتفـاوت لناحيـة السـهولة والتعقيـد وتتأثّـر بالافتراضـات التـي يبنـي عليهـا الإنسـان تفكـيره بعلـمٍ او بغـير علـمٍ منه.والإنسـان في ذلـك يتـدرّج في مراتـب فكريّـة حاولنـا عرضهـا في سـياق هـذا الفصـل الافتتاحـيّ لمؤلّفنـا هـذا، الّـذي يمهّـد لعـرض أنـواع التفكـير ولدراسـة علاقـة التفكـير باللغـة ولمعالجـة تعلّميـة التفكـير في المؤسّسـات التعليميّـة في العـصر الحـاضر.

الفصل الثاني : أنواع التفكير

إذا كان التصنيف احد العمليّات العقليّة التي يمارسها الإنسان في كلّ عملٍ يقوم به في حياته، فمن الأجدر في مؤلّفٍ يدور حول التفكير أن نقوم بتصنيف التفكير إنطلاقاً من معايير نابعة من طبيعته؛ والتفكير وإن كان يشمل كل نواحي حياة الانسان، حين يبدي رأيا أو يعتقد اعتقادا او يعلن حقيقة، وحين يلهو او حين يجدّ في عمله، وحين يحزن أو حين يفرح فتفكيره في كلّ ذلك يعود الى طبيعة واحدة بمكوّناتها ومهاراتها ومعاييرها. ولا بد بادئ ذي بدء من الإشارة الى أنّ الباحثين في ميدان التفكير لجأوا الى تصنيف التفكير تصنيفات متعدّدة إنطلاقاً من طبيعته أو من طبيعة الأفكار التي تنتج عنه، أو من العمليّات الفكريّة التي يبنى عليها، وقد ميّز العتوم (2004) نقلاً عن (منغال (mangal, (2004) أحد عشر صنفاً من اصناف التفكير هي الآتية:

1 – التفكير الماديّ أو التفكير المحسوس. 2 – التفكير المجرّد.

3 – التفكير التأمّليّ.

4 – التفكير الإبداعيّ.

5 – التفكير الناقد.

6 – التفكير الاستبصاريّ.

7 – التفكير التباعديّ.

8 – التفكير التقاربيّ.

9 – التفكير الما وراء معرفيّ.

10 – التفكير المنطقيّ.

11 – التفكير المنظومي.

وقد لجأ (الجابري والعامري ، 2013، ص.ص. 82 – 83)الى التمييز بين أنماط للتفكير وأشكال له دون الاستناد الى معايير واضحة. وهذه هي الأنواع التي توصّلا إليها وهي الآتية :

1 – التفكير الفعّال	2 – التفكير الناقد
3 – التفكير الشامل	4 – التفكير الرياضيّ
5 – النفكير المتقارب	6 – التفكير الفلسفي
7 – التفكير المتباعد	8 – التفكير الاستنباطيّ
9 – التفكير الاستقرائيّ	10 – التفكير التحليليّ
11 – التفكير المجرّد	12 – التفكير المحسوس
13 – التفكير الما وراء معرفيّ	14 – التفكير العلميّ الوظيفيّ
15 – التفكير الخرافيّ	16 – التفكير الخاطئ
17 – التفكير الوسواسي القهري	18 – التفكير السابر
19 – التفكير المنطقي	20 – التفكير المتسرّع
21 – التفكير التأمّلي	22 – التفكير الاستبصاريّ
23 – التفكير الترابطي	24 – التفكير السياسيّ
25 – التفكير الإهتماميّ	26 – التفكير المتعدّد الأبعاد
	27- التفكير الإرتغابيّ

بـيّنٌ أنّ هذيـن التصنيفـين الذّيـن توصّـل إليهـما الباحثـون هـما تصنيفـان لم يسـتندا الى معايـير واضحـة، وهـما بالتـالي تصنيفـان لا يتّسـمان بالدقّـة والمنهجيّـة، فقـد مزجـا بـين صفـات التفكـير وأنواعـه وأهدافـه. ونحـن سـنعمد الى تصنيـف التفكـير بالاسـتناد الى طبيعـة المعرفـة التـي ينتجهـا التفكـير والى العمليّـات الفكريّـة التـي يتميّـز بهـا والى الأهـداف التـي يسـعى إليهـا كلّ نـوعٍ مـن انواعـه وذلـك مـا يسـمح لنـا بالوصـول الى التصنيـف الآتي :

1 – التصنيف المستند الى إنتاج المعرفة ويؤدي الى التفكير المعرفيّ.

ويمكن تقسيم التفكير المعرفيّ بالاستناد الى طبيعة العمليّات الفكريّة الى الأنواع الآتية :

ا – التفكير الاستدلالي.

ب – التفكير العلمي.

ج – التفكير الناقد.

د – التفكير الإبداعيّ.

2 – التصنيف المستند الى التفكير في طريقة إنتاج المعرفة ويؤدّي الى التفكير الما فوق معرفي.

3 – التصنيف المستند الى الأهداف التي يسعى إليها التفكير ويؤدّي الى التمييز بين أنواع التفكير الآتية :

ا – حلّ المشكلات.

ب – إتّخاذ القرارات.

ج – تكوين المفاهيم.

والداعي في نظرنا الى الاكتفاء بهذا التصنيف ينبع من أنّ كلّ الأنواع الباقية التي ذكرها كلٌّ من العتوم نقلا عن منغال والجابري والعامري وغيرهم هي أنواع تعود في جوهرها إمّا الى ميدان التفكير كالتفكير السياسي، أو التفكير الرياضي أو التفكير الفلسفي أو الى الهدف من هذا التفكير كالتفكير المتقارب او التفكير المتباعد أو الى صفة من صفات هذا التفكير كالتفكير الفعّال أو التفكير المتسرّع أو التفكير الوسواسي القهريّ، ونحن نميل الى رفض هذه التصنيفات لأسباب متعدّدة أوّلها لأنّها ناقصة إذ لم تشمل كلّ ميادين العلوم التي يفكّر الأنسان من خلالها، كالتفكير الإجتماعيّ أو التفكير التاريخيّ وثانيها أن صفة تطلق على تفكير معيّن كالتفكير الفعّال أو التفكيرالخاطئ لا يصحّ أن تطلق على صنفٍ من أصناف التفكير. والواقع أن التصنيف الّذي اعتمدناه هو تصنيف ينطلق من العمليّات الفكريّة التي يحتوي عليها كل صنفٍ من أصناف التفكير التي ذكرناها إذ إن أيّ نوع من التفكير لا بدّ أن يشتمل على العمليّات الفكريّة الأساس التي يقوم عليها التفكير الإستدلاليّ أو التفكير العلميّ أو التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي. وهذا لا يعني أنّ التفكير العلمي ليس له عمليّات فكريّة تميّزه عن غيره من أنواع التفكير، والوضع عينه بالنسبة الى التفكير الإبداعيّ إذ إنّ لكلٍّ منهما العمليّات

الفكريّة التي تميّزه كذلك، كما سنرى ذلك في ما سنوسعه في هذا المؤلف.

وسنعمل في هذا الفصل على التعريف بهذه الأنواع من التفكير وعلى التمييز في ما بينها لناحية المكوّنات والمهارات والمعايير والمعوقات.

1 - التفكير المعرفي: التفكير المعرفيّ هو التفكير الّذي يؤدّي الى انتاج المعرفة ويقوم على استثمار كل العمليّات الفكريّة التي يراها مناسبة للوضعيّة التي يحاول التفكير فيها. وعندما نتحدّث عن التفكير المعرفيّ لا بدّ لنا من التعريف بالتفكير ما فوق المعرفي وهومفهوم حديث النشأة إبتكره عالم النفس فلافل في ثمانينيات القرن الماضي وهو يحدّد على أنّه العمليّات الفكريّة التي تسمح لمن يفكّر أن يفكّر ليس في المادّة التي يصبّ عليها تفكيره إنّما في العمليّات الفكريّة التي يقوم بهاعندما يفكّر. وهذه العمليّات الفكريّة هي على أنواعٍ ثلاثة : عمليّات تخطيط وعمليّات مراقبة وعمليّات تقييم. وقد ميّز الباحثون ما بين ثلاثة أنواع من العمليّات الما فوق معرفيّة هي الآتية : العمليّات الما فوق الذاكرة والعمليّات الما فوق الفهم والعمليّات الما فوق التنفيذ بهدف الوصول الى الأهداف المرجوّة من التفكير (صيّاح، 2012، ص.ص. 90 - 91). وإذا شئنا أن نعبّر بإيجازٍ عن التفكير ما فوق المعرفي فإنّنا نعتبر انّه يقوم على النظر في العمليّات الفكريّة التي يقوم بها الإنسان عندما يفكّر بهدف تحليل مسار تفكيره وتقويمه وتصويبه وجعله أكثر إنتاجيّة (صيّاح، 2015، ص. 59). وتستند هذه العمليّات الما فوق فكريّة الى ثلاثة انواع من المفاهيم هي الآتية : المعارف الما فوق إدراكيّة والإختبارات الما فوق إدراكيّة والاستراتيجيّات الما فوق إدراكيّة. فالمعارف الما فوق إدراكيّة هي المعارف التي خزّنها الإنسان حول طرائق تفكيره وحول نقاط قوّته وضعفه حين يفكّر؛ والاختبارات الما فوق إدراكيّة هي المشاعر والآراء الذاتيّة العائدة لطريقة التفكير التي يعتمدها هذا الإنسان حين يفكّر، أمّا الإستراتيجيّات الما فوق إدراكيّة فهي الاستراتيجيات التي يعتمدها الإنسان إنطلاقا من معارفه واختباراته الما فوق إدراكيّة حول النشاطات التي يزمع تنفيذها، وهذه الاستراتيجيات هي الآتية: استراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل واستراتيجيّات المراقبة وإدارة

التحفيـز لاسـتدامة الإقبـال عـلى العمـل، واسـتراتيجيّات رد الفعـل والتفكـير عـلى الاسـتراتيجيات المسـتثمرة وتقييـم التنفيـذ.

ويندرج التفكير المعرفي في اربعة انواع هي الآتية :

أ- التفكير الاستدلالي

الاسـتدلال كـما حددنـاه أعـلاه ص. 31 عمليّـة فكريّـة تقـوم عـلى الجمـع بـين جملتـين او أكـثر للوصـول الى جملـة جديـدة. تسـمّى الجملتـان اللتـان اعتمدنـا عليهـما المقدّمـات وتسـمى الجملـة التـي توصّلنـا إليهـا النتيجـة. (ليسيسـتر، 2010، ص. 24) كأن نقـول :

العرب كريمون

اللبنانيّون عرب

اللبنانيّون كرماء.

والاستدلال يقسم الى الأنواع الآتية:

1 – الاستدلال الاستقرائيّ الذي ينطلق من الخاص الى العام.

2 – الاستدلال الإستنباطيّ الذي ينطلق من العامّ الى الخاصّ.

3 – الاستدلال القياسي.

4 – الاستدلال الخُلف.

5 – الاستدلال الفرضيّ الاستنباطيّ.

1 – الاسـتدلال الاسـتقرائيّ وهـو الاسـتدلال الـّذي ينطلـق مـن الخـاصّ الى العـامّ، أو مـا يسـمّى بالتعميـم إنطلاقـاً مـن مراقبـة الظواهـر المختلفـة واسـتنتاج القاعـدة التـي تجمـع بـين هـذه الظواهـر. ويقسـم الاسـتدلال الاسـتقرائي أو الاسـتنتاجيّ الى ثلاثـة انـواع:

أ – الاسـتدلال الاسـتقرائيّ الشـكلي وهـو الاسـتدلال الـذي يقـوم عـلى رصـد مجموعـة الذيـن يشـتركون في خاصّيّـة معيّنة،واسـتنتاج أن هنـاك مـا يجمـع بـين هـذه المجموعـات لاشـتراكها في هـذه الخاصّيّـة كان نقـول مثـلاً :

المقدّمة الكبرى : النباتات والحيوانات والبشر يتنفّسون

المقدّمة الصغرى : النباتات والحيوانات والبشر هي كائنات حيّة

النتيجة : كل الكائنات الحيّة تتنفّس.

ب - الاستدلال الاستقرائيّ الذّي يقوم على تعميم قاعدة مستنتجة من مشاهدة أو اختبار تمّ في عدد من الحالات، وهذه القواعد هي التي تسيّر عمل الطبيعة والعناصر الماديّة فيها، فالزيت لا يمتزج مع المياه، والاجسام العازلة للحرارة تكون دوماً كذلك. وهكذا في كل القواعد التي تسيّر عمل الطبيعة.(رينغي، 2000).

ج - الاستدلال الاستقرائيّ الكامل أو الاستدلال الإستنتاجي بالتكرار وهو الاستدلال الذّي يسمح بتعميم الخصائص الحسابيّة والجبريّة المبنيّة على حالة واحدة.(رينغي،2000).

2 - الاستدلال الاستنباطي وهو الاستدلال الذّي ينطلق من العامّ الى الخاصّ أو ما يسمّى بالتخصيص، أو من القاعدة الى التطبيق.ويقسم الى ثلاثة انواع :

أ - الاستدلال الاستنباطيّ المباشرالذي يتكوّن من مقدّمة ونتيجة منطلقا من أنّه إذا كانت المقدّمة صحيحة فالنتيجة ستكون حكماً سليمة وتنطلق منها بالاستنباط كما في قولنا: كل المثلّثات هي اشكال هندسيّة متعدّدة الأضلاع إذاً بعض الاشكال الهندسيّة المتعدّدة الأضلاع هي مثلّثات.

ب - الاستدلال الاستنباطي القياسيّ الّذي يقوم على مقدّمتين ونتيجة تبنى عليهما كان نقول مثلاً :

كل المثلّثات تحتوي على ثلاثة اضلاع.

هذا الشكل الهندسيّ لا يحتوي إلا على ثلاثة اضلاع.

هذا الشكل الهندسيّ إذا هو مثلّث.

ج - الاستدلال الاستنباطيّ الرياضيّ : وهو الاستدلال الّذي يقوم على استبدال قيم مساوية لبعضها البعض كما في المعادلات الرياضيّة.

3 - الاستدلال القياسيّ : الاستدلال القياسي هو استدراك علاقة بين مفهومين

او ظاهرتـين شـبيهة لعلاقـة اخـرى معروفـة مثـلاً : ظهـور الغيـوم في السـماء يـدل عـلى قـرب سـقوط المطـر كـما تـدلّ زغـردات العصافـير عـلى قـرب انبـلاج الصبـح. يسـتعمل هـذا القيـاس كثـيراً في التفكـير السـببيّ بحيـث نجـده في شـكليه الاسـتدلال القيـاسيّ التراجعـي حـين نعـود مـن النتيجـة الى مـا سـبّبها كـما في تشـخيص الطبيـب لعلّـة المـرض استناداً الى العـوارض المرضيّـة التـي شـاهدها عنـد المريـض، او الاسـتدلال القيـاسيّ التقدّمـيّ حـين ننطلـق مـن السـبب الى النتيجـة كـما حـين تتوقّـع الأرصـاد الجوّيّـة الطقـس.

4 – الاسـتدلال الخُلـف : الاسـتدلال الخلـف هـو الاسـتدلال الّـذي يبـيّن صحـة او فسـاد قضيّـة مـن القضايـا بالاسـتناد الى صحّـة او فسـاد النتيجـة التـي توصـل إليهـا. مثـلاً الادمـان عـلى المخـدّرات يـؤدّي الى الانتحـار، فالادمـان عـلى المخـدّرات قضيّـة فاسـدة لأنّ النتيجـة التـي يوصـل إليهـا نتيجـة فاسـدة وهـي الانتحـار.

5 – الاسـتدلال الفـرضيّ الاسـتنباطيّ : يقـوم الاسـتدلال الفـرضيّ الاسـتنباطيّ عـلى الانطـلاق مـن مقدّمـة هـي فرضيّـة مشروطـة، وإذا مـا صحّـت هـذه الفرضيّـة يصـحّ الاسـتنباط الّـذي نبنيـه إنطلاقـاً منها.(رينغـي،2000).

وتـؤدّي عمليّـات الاسـتدلال عـلى انواعهـا الى آراء او احـكام تنقسـم الى ثلاثـة أنـواع هـي الآتيـة:

- الآراء او الأحكام الواقعيّة.
- الآراء او الأحكام التفضيليّة او الذوقيّة.
- الآراء أو الأحكام القيميّة.

الآراء أو الأحـكام الواقعيّـة هـي الآراء أو الأحـكام التـي تطـال الواقـع الّـذي نعيشـه والـذّي نرغـب في وصفـه بطريقـة موضوعيّـة، ككقولنـا الارض كرويّـة الشـكل،أو يتحـوّل المنـاخ في بلادنـا مـن منـاخٍ متوسّـطيّ الى منـاخٍ قـاريٍّ. والأحـكام الواقعيّـة هـي عـلى وجـه العمـوم أحـكامٌ كلّيّـة قابلـة للتصديـق مـن كل النـاس العاقلـين مـع رفـض البعـض لهـا لأسـبابٍ أيديولوجيّـة او دينيّة.والمعيـار الّـذي تقـاس عليـه صحّـة هـذه

الآراء أو الأحكام هو مدى تعبيرها عن الحقيقة الموضوعيّة الواقعيّة.

الآراء أو الأحكام التفضيليّة أو الذوقيّة هي آراء أو احكام ذاتية تهدف الى إطلاع الآخرين على راينا في مسالة أو في شخصٍ من الأشخاص.كقولنا مثلاً أنا لا أحبّ الرياضيّات، أو أنا أحبّها. وهو رايٌ يعبّر عن موقفٍ شخصيٍّ، غير أنّه ليس له ايّ طابعٍ تبريريّ.

الآراء او الأحكام القيميّة هي آراء أو أحكام تتصّف في الوقت عينه بالموضوعيّة والذاتيّة، وذلك لأنّها تشتمل على نوع من التفضيل الشخصيّ العائد لمن يطلق الحكم، كما تشتمل على إشارة واضحة لميّزات الموضوع المقيّم. كان يقول احدهم إنّ الترويج للمخدّرات جريمة بشعة تستحقّ السجن مدى الحياة. وتميل هذه الآراء أو الأحكام بصياغتها الى الإيعاز او الفرض.كما تكمن صدقيّتها في عموميّتها التي تتخطّى الحدود والإيديولوجيّات والحضارات ويقرّ بها العقل البشريّ في كلّ زمان ومكان على الرغم من مخالفة البعض لمضمونها لأسباب مختلفة.

ولكي يكون الاستدلال صحيحاً عليه أن يخضع للقواعد المنطقيّة الآتية: قاعدة الملاءمة وقاعدة التماسك. وتعني قاعدة الملاءمة أن تكون العلاقة بين المقدّمات والنتائج بيّنة وواضحة، وأن تكون خالية من أيّ تناقض، وتعني قاعدة التماسك الارتباط بين المقدّمات والنتائج بحيث يصعب الوصول الى نتائج أخرى من هذه المقدّمات، وهذا يفرض أن تكون المقدّمات قائمة على اسس علميّة سليمة، واضحة ومتكاملة مع بعضها البعض.

المغالطات في الاستدلال :

قد يقع المفكّرون بمغالطات عديدة في استدلالاتهم، يمكن رصدها على الوجه الآتي :

1 – المغالطات العائدة لعدم صحّة المقدّمات.

2 – المغالطات العائدة لعدم ملاءمة المقدّمات. ويمكن تفصيلها على النحو الآتي :

1 – المغالطات العائدة لعدم صحّة المقدّمات :

تكـون المقدّمـات غـير صحيحـة عندمـا تعتمـد عـلى الآراء السـائدة في مجتمـعٍ معـيّن وهـي غالبـاً مـا تكـون آراء غـير صحيحـة كالقـول مثـلا أنّ أبنـاء منطقـة معيّنـة لا يميلـون نحـو اكتسـاب العلـم؛ أو عندمـا تعتمـد عـلى آراء السـلطات القائمـة التـي تجهـد في تسـويق مواقـف تكـون عـلى وجـه العمـوم غـير صحيحـة علميّـاً لارتباطهـا بمصالـح فئويّـة كالقـول مثـلاً أنّ المنتسـبين الى النقابـات هـم يسـاريّون ، أو عندمـا تعتمـد عـلى التقليـد وهـذا مـا يسـير عليـه المحافظـون الّذيـن يرغبـون دومـا العـودة الى المـاضي في التقاليـد والعـادات ، أو عندمـا تعتمـد عـلى الأخـذ بمـا هـو جديـد دون اعتبـار صلاحـه كأن نعتـبر مثـلاً أن أفضـل سـيّارة هـي السـيّارة التـي تحتـوي عـلى اكبر عـدد مـن المسـتجدّات التكنولوجيّـة، أو عندمـا تعتمـد عـلى السرعـة في التعميـم إنطلاقـاً مـن عدد محـدود مـن الحـالات المشـاهدة كان نقـول إنّـه لا يمكـن التفاهـم مـع ابنـاء هـذه الجاليـة علـماً أننـا نكـون قـد اسـتنتجنا ذلـك مـن عـدد محـدود مـن الخـبرات المعاشـة، أو عندمـا تعتمـد عـلى الحكـم عـلى النوايـا إي أن حكمنـا يكـون لا عـلى ظاهـر الـكلام إنّمـا عـلى النوايـا التـي نضعهـا نحـن عـلى صاحـب الـكلام، أوعندمـا تشـكّل المقدّمـات مصـادرة عـلى المطلـوب اي إنّهـا تعـبّر بـكلام آخـر عـن النتيجـة التـي نـودّ تاكيدهـا كان نقـول أنـا لا أحـبّ هـذا المقـرّر لأنّ المـادة لا تعجبنـي، أو عندمـا تختـصر المقدّمـات الخيـارات المتاحـة الى الخيـارات القصـوى سـلباً وإيجابـاً فـلا تفسـح في المجـال للتفكـير بخيـارات أخـرى لا يجـب نفيهـا مـن الوجـود كان نقـول مثـلاً أنـت تكـون مؤمنـاً أو ملحـداً ولا خيـار لـك بينهـما، أو عندمـا تعمـد المقدّمـات الى تضخيـم النتائـج المترتّبـة عـن راي معـيّن كان تقـول إذا قبلـت الإنتسـاب الى نقابـة العـمّال فذلـك يعنـي التصـادم مـع رب العمـل وخسـارة العمـل لاحقـاً. (ليبـمان، 2009، ص.ص. 294).و(رينغـي،2000).

2– المغالطات العائدة لعدم ملاءمة المقدّمات :

تكون المقدّمات غير ملائمة عندما :

ا- تطـال قائـل القـول لا مضمونـه فتغلّـب صفـة سـيّئة لـه عـلى مضمـون قولـه الّـذي قـد يكـون صحيحـاً كأن نقـول لا تؤيّـد راي هـذا الرجـل لأنّـه خائـن، فرفـض القـول

يعتمد على كون الرجل خائن لا على فكرة القول الذّي قال به. وهذه فكرة قديمة في الثقافة العربيّة تقول "إعرفوا الرجال بالحق لا الحق بالرجال"

ب – تثير المشاعر التي تدعو الى قبول نتيجة ما بالاستناد الى أدلّة واخبار لا علاقة لها بمضمون القول كأن يقول طالب مستشفعا استاذه "أتمنّى أن تجعلني انجح في هذه المادّة لأنّني كنت مضطراً للعمل ولم اتمكّن من إتمام واجباتي الجامعيّة".

ج – تؤكّد صحة أوعدم صحّة نتيجة بالاستناد الى أن ما يعاكسها ثبت أو لم تثبت صحّته. كأن نقول مثلاً : الشياطين موجودون بدليل أن لا أحد استطاع أن يبيّن أنّهم غير موجودين.

د – تعتمد على مقدّمة غير مناسبة لتأكيد نتيجة كأن نقول يسود في الطبيعة القانون الّذي يقول أنّ الأقوى هو الذّي يسيطرلذلك من الطبيعي أن يسيطر القوي في المجتمع كما في الطبيعة.

ب – التفكير العلميّ

يبان لنا في تقديمنا للتفكير العلميّ أنّه من الضروريّ أن نزيل العديد من الالتباسات التي تطرح في معرض الحديث عن التفكيرالعلميّ والمنهج العلميّ، وهي مفاهيم متمايزة، لا يمكن الخلط في ما بينها؛ فالتفكير كما حدّدناه في مستهل هذا المؤلّف هو "سلسلة من العمليات العقليّة التي تتمّ في دماغ الإنسان..." ص. 17 ـ 18 وهو بذلك في أساس أيّ عملٍ يقوم به الإنسان، والميدان العلميّ الّذي موضوعه التفكير هو الإبستيمولوجيا أو علم أصول العلوم؛ أمّا الميدان العلميّ الذّي ميدانه المنهج فهو علم الميتودولوجيا أو العلم الّذي يختصّ بالطرق المناسبة للتفكير، ويكون بالتالي تحديد المنهج على الوجه الآتي " المنهج هو مجموع الأدوات والعمليّات والخطوات المتّبعة في حقلٍ من حقول المعرفة للوصول الى الحقائق المستهدفة وتفسيرها والتأكّد من صحّتها". فالمناهج المعتمدة للوصول الى المعرفة قد تتعدّد من كمّيّ الى نوعي ومن وصفيّ تحليليّ ألى تجريبي تحليليّ،

إنّما التفكير الّذي يحملها هو التفكير العلميّ الّذي يبنى على قواعد مشتركة بين كلّ المناهج.وهذا يعني أنّ المنهج العلميّ لا يقوم إلاّ على التفكير العلميّ وإن تعدّدت فيه أدوات جمع المعلومات أو الوقائع، وطرائق تحليلها، وأساليب التأكّد من صحّة النتائج التي توصّلنا إليها. فما هو التفكير العلميّ؟ ما هي أسسه؟ ما هي سماته؟ وما هي سمات الشخصيّة العلميّة؟

التفكير العلميّ: تحديده

التفكير العلميّ نشاط عقليّ قائمٌ على الاستدلال والتجربة يعتمد عليه الإنسان في معالجة المشكلات التي تعترضه أو في تفسير الظواهر التي يصعب عليه فهمها.من هنا يبان لنا أنّ التفكير العلميّ يتخطّى التفكير الاستدلاليّ الّذي يعتمد على الاستدلال فقط ليعتمد على الاستدلال والتجربة أي أن التفكير العلميّ لا يكتفي فقط بالاعتماد على المعطيات العقليّة المجرّدة في معالجة المشكلات والظواهر والوضعيّات إنّما يستعين بالوقائع الخارجيّة المحسوسة التي تمتحن بالتجربة سواء أتت هذه الوقائع من ملاحظة الظواهر التي تطرأ أمام الإنسان دون أن يستثيرها، أم تمكّن الإنسان من الحصول عليها عن طريق التجريب والاختبارأي عن طريق استثارة هذه الظواهر ومراقبتها بعد وضع الفرضيّات التي تفسّرها.

أسس التفكير العلميّ

ولكي يكون هذا التفكير صحيحاً ويؤدّي الى نتائج يمكن الركون الى دقّتها فتشكّل مدماكا في بناء الحقيقة العلميّة التي لا تتبدّل من زمان الى آخر أو من مكانٍ الى آخرلا بدّ لمن يسعى للوصول إليه أن يبني تفكيره على الآسس الآتية:

1 – التحرّر من الأفكار السائدة:

من أولى الاسس التي يبنى عليها التفكير العلميّ أن يكون الباحث متحرّراً ممّا

يملأ الأجواء الفكريّة المحيطة به من أفكار سائدة أو من افكارٍ مسبقة يحملها حول موضوع بحثه.وغالبا ما تأتي هذه الأفكار من ميل الإنسان الطبيعي الى التعميم ومحاولة حلّ المشكلات باقلّ جهدٍ والى الأخذ بأفكار البيئة التي تربّى فيها، أو الإيمان بالحظّ والقضاء والقدر حين يتعرّض لإخفاق او لمصيبة أو الأخذ بآراء المفكّرين او قادة الرأي أو السياسيّين أو المسيطرين في المجتمع إقتصاديّاً أو إجتماعيّاً ومن يروّج لأفكارهم. ويكون ذلك عن طريق الشكّ المنهجيّ الّذي يدعو الانسان بإلحاح الى طرح الأسئلة حول كلّ ما يراه أو يسمعه، معتبراً أنّ عليه أن يبني حقيقته بنفسه غير معتمدٍ على ما يعتقد به الآخرون ورافضاً ما هو سائد. إنّها لمشروع بحثٍ عن الحقيقة مزروعة دربه بالصعاب والمتاعب إذا ما صمّم الباحث ان يسير عكس المعتقدات السائدة والأفكار الرائجة التي قد تكلّفه الكثير الكثير ممّا يمكنه الانتفاع منه في مسيرة حياته مهنيّاً واجتماعيّاً، غير أنها تشكّل الطريق الوحيدة للوصول الى التفكير العلميّ.

2 – الاعتماد على الملاحظة والتجربة:

من أولى أسس التفكير العلميّ الانطلاق من المبدأ القائل إنّ الوصول الى المعرفة العلميّة لا يكون إلاّ عن طريق الملاحظة والتجريب، ويعني ذلك أنّ من يفكّر علمياً هو من يعتمد على أدلّة ترتكز على ما لاحظه ملاحظة علميّة دقيقة مضبوطة أو على ما جربّه تجربة التزمت بالشروط العلميّة، ليتمكّن بعدئذٍ من البناء عليها لوضع القانون الّذي يسوس الظواهر المشابهة. والتحدّث في العصر الحاضر عن الملاحظة والتجربة يعني الاعتماد على الآلات المتطوّرة من مثل المجهر الإلكتروني، والاقمار الإصطناعيّة، وسائر الوسائل الحديثة التي تساعد على الملاحظة غير الممكنة بالعين المجرّدة وعلى التجربة. والاعتماد على الملاحظة والتجربة يعني كذلك عدم الوثوق بما تقدّمه لنا سائر مصادر المعلومات لعدم تمكّننا من التأكد من صحّته. ويتلازم الاعتماد على الملاحظة والتجربة مع ضرورة التكميم بترجمة الظواهر المشاهدة أو نتائج التجربة الى

ارقـام في جـداول إحصائيّـة نعتمـد عـلى قوانـين علـم الإحصـاء في التعـرّف الى مـدى دلالاتهـا وقدرتهـا عـلى تأكيـد الفرضيّـات الموضوعـة أو رفضهـا.

3 - الاعتقاد بالقدرة على كشف الظواهر وتفسيرها:

بعـد أن كان العلـماء يعتقـدون في القـرن التاسـع عـشر بمبـدا العليّـة أي ان لـكل معلـول علّـة ولـكل نتيجـة سـبب، وهـو مـا كانـوا يسـمونه بالقانـون الطبيعـيّ، فقـد تخطّـوا ذلـك في العـصر الحـاضر وأنتقلـوا الى الاعتقـاد بالقـدرة عـلى كشـف الظواهـر وتفسـيرها، واسـتباق حصولهـا أو تجنّـب حصولهـا كالتلقيـح الـذّي يمنـع الوقـوع في الأمـراض، أو التاثـير عـلى التغـيّرات المناخيّـة، والعمـل عـلى كشـف العلاقـة بـين الظواهـر المتغـيّرة في صيـغ رياضيّـة دقيقـة ومضبوطـة.

سمات التفكير العلميّ :

يتميّـز التفكـير العلمـيّ بالسـمات ألاتيـة : التراكميّـة، النسـبية والمطلقيّة،التنظيـم، الشـموليّة واليقينيّـة ،الدقّـة والموضوعيّـة.

التراكميّة :

المعرفـة العلميّـة معرفـة تراكميّـة، تبنـى عـلى مـا سـبقها مـن معـارف فـلا تنطلـق مـن الصفـر، إنّهـا اشـبه بالبنـاء الـّذي يشـيّد طابقـاً فـوق طابـق، وسـكّان هـذا البنـاء لا يسـكنون إلاّ في الطابـق الأخـير منـه. ولـشرح مفهـوم التراكميّـة في العلـم نقابلهـا مـع مـا نـراه مـن انعدامهـا في الفنـون، فالفنـون تنمـو أفقيّـاً أي أنّهـا تقـدّم لنـا أعـمالاً جديـدة قيّمـة غـير أنّهـا لا تدفـع بنـا الى التخـلّي عـن الأعـمال الفنّيّـة القديمـة، بـل نبقـي عـلى تقديرنـا للأعـمال القديمـة والجديـدة عـلى حـدّ سـوا. أمّـا في الأعـمال العلميّـة فالوضـع معاكـسٌ تمامـاً إذ إنّ كل نتـاجٍ علمـيٍّ جديـد يلغـي النظـرة القديمـة ويحـلّ محلّهـا وإلاّ لا يكـون علـماً، وتصبـح النظـرة العلميّـة القديمـة مـن تاريـخ العلـم، الـذّي لا نثـق بـه إنّمـا ندرسـه للتعـرّف الى تاريـخ العلـم او للإسـتئناس بمـا كان عليـه التفكـير العلمـيّ في فـترة تاريخيّـة معيّنـة.

النسبيّة والمطلقيّة :

التفكير العلميّ تفكير مطلق، إنّه يتخطّى الحدود الجزئيّة لكلّ عقلٍ على حدة لكي يفرض نفسه على كلّ عقلٍ إنسانيّ بوجهٍ عامّ، فلا يمكن لإيّ عقلٍ يفكّر تفكيراً علميّاً ان لا يأخذ بنتائج هذا التفكيرفي الظروف التي أنتج فيها. وهو في الوقت عينه تفكير نسبيّ، يقرّ بأن ما يدركه من الحقيقة هو حقيقة آنيّة مرهونة بظروف المكان والزمان الّذي اجريت فيه التجربة، وهي بدورها قابلة للتطوّر والتغيّر والتبدّل تبعاً للتقدّم العلميّ في إنتاج المعرفة عن طريق التفكير العلميّ.

التنظيم :

التفكير العلميّ تفكيرٌ منظّمٌ، يتنافى مع الانسياب الحر للأفكار، ويلتزم التزاماً صارماً خطوات المنهج العلميّ القائم على جمع المعطيات عن طريق الملاحظة والتجريب، وعلى تقديم الفرضيّات والتأكّد من صوابيّتها والاستنباط والتحليل، ويتبع بأمانة مراحل المنهج المعتمد؛ ولا يتمّ ذلك إلاّ بالتخطيط الدقيق لمراحل التفكير والعمل، وبعدم استباق النتائج، وبعرضها بطريقةٍ منظّمة.

الشموليّة واليقينيّة :

التفكير العلميّ يؤدّي الى معرفة علميّةٍ شاملةٍ لا ترتبط بظاهرة معيّنةٍ متعلّقةٍ بزمانٍ ومكانٍ معيّنين، تصحّ في بلدٍ ولا تصحّ في بلدٍ آخر، إنّما تتشكّل من تجارب عديدة تؤكّد صحّة مبدإٍ عامٍّ او قانونٍ شاملٍ يسوسها.

والمعرفة العلميّة معرفة عامّة، إنّها ملكٌ مشاعٌ للعامّة من الناس، فلا تختصّ بفئة من الفئات أو بعرق من الأعراق، إنّها تتجاوز النطاق الفرديّ لمكتشفها، وهي قابلة للتأكّد منها من قبل جميع الناس، وهي لذلك تصبح يقينيّة، يمكن الوثوق بها والبناء عليها للتوصل الى قوانين علميّة جديدة.

الدقّة :

لا يكـون التفكـير تفكيراًعلميّـاً إلاّ إذا كان دقيقـاً، مبتعـداً عـن الضبابيّـة والتقريبيّـة سـاعياً الى أكـبر قـدرٍ مـن الوضـوح والشـفافيّة، ملتزمـاً تحديـد مـدى التعميـم الّـذي يمكنـه أن يتوصـل إليـه وميدانـه. وغالبـاً مـا يعـبّر عـن هـذا التفكـير بلغـة ذات مميّـزات علميّـة محـدّدة سـنعمل في فصـلٍ آخـر مـن هـذا الكتـاب عـلى شرحهـا والتمثيـل عليهـا.

الموضوعيّة :

تعنـي الموضوعيّـة في التفكيرالعلمـيّ الابتعـاد عـن الأهـواء والميـول والرغبـات والإنـصراف الى تأكيـد أي راي بالقيـاس والتجربـة دون أخـذ ايّ اعتبـار لـكل مـا هـو شـخصيّ مـن أيّ نـوعٍ كان ومـن أيّ مصـدرٍ اتى. فالموضوعيّـة في هـذا الإطـار هـي النقيـض للذاتيّـة، فـالأولى تحتـلّ الصـدارة في التفكـير العلمـيّ والثانيـة لهـا موقعهـا في ميـدان الفنـون والإبـداع والأدب، علـماً أنّ عـلى البحـث العلمـيّ في هـذه الميادـيـن أنّ يتّسـم بالموضوعيّـة كايّ بحـثٍ علمـيّ في ايّ ميـدانٍ بحـثٍ آخـر.

سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ:

لا بد للشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ من ان تتميّز بالسمات الآتية:

الروح النقديّة، النزاهة والحياد.

الروح النقديّة :

تعنـي الـروح النقديّـة ان يبقـي الإنسـان عقلـه في وعـيٍ وتوقّـدٍ دائمـين ويكـون ذلـك بعـدم قبـول أيّ راي او خـبرٍ او روايـةٍ أو خـبرةٍ إلاّ بعـد ان يزينـه بميـزان العقـل الناقـد، وأن ينقـد النفـس في ايّ موضـوع وفي أيّ حـال، ويتقبّـل نقـد ألآخريـن ويرحّـب بـه. والـروح النقديّـة ترفـض المسـلّمات الشـائعة والآراء السـائدة في كلّ المسـتويات أكانـت شـعبيّة أم مثقّفـة، مهـما كان مـدى الأخـذ بهـا. وهـي لا تعفـي نفسـها مـن النقـد وإذا مـا تأكّـد لهـا انّهـا وقعـت في خطـإٍ فإنّهـا تبـادر الى الاعـتراف بـه دون تـردّد او تلكّـؤ والى تصحيحـه في اقـرب فرصـةٍ.

النزاهة :

تعني النزاهة كسمةٍ من سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ الترفّع عن الميول والأهواء واستبعاد العوامل الذاتيّة وكل ما له علاقة بالأنا في التفكير العلميّ. فالنزاهة تنفي الاعتبارات الذاتيّة من أيّ نوع كانت، وتحرص على التحرّر من آثارها، وبقدر ما تكون الشخصيّة نزيهة بقدر ما تتمكّن من التحرّر من أسر الذات بمفهومها الواسع فرديّة كانت أم جماعيّة ام اجتماعيّة أم سياسيّة أم دينيّة في تفكيرها العلميّ.

الحياد :

يعني الحياد كسمةٍ من سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ عدم انحياز التفكير الى ايّ طرف من اطراف ايّ نزاعٍ فكريٍّ او خلافٍ علميٍّ. فالوقوف على الحياد يعني ان يعطي التفكير لكلّ رأي من الآراء المتعارضة حقّه في التعبير عن نفسه، وأن يزن الحجج التي يُستند إليها بميزان العقل الخالي من الغرض أو التحيّز. فالآراء والأفكار التي تعرض هي آراء وافكار متساوية، تتمتّع بنفس الحق في النظر فيها، وفي التأكّد من صوابيّتها بغض النظر عن قائلها، أو عن الظرف الّذي قيلت فيه، أو عن الجهة التي قالت بها في ايّ مرحلةٍ من مراحل تفكيرها حول الموضوع. وممّا لاشكّ فيه أنّ موضوع الحياد يطرح مسألة القيم التي يأخذ بها من يفكّر تفكيراً علميّاً حين تتعارض مع النتائج العلميّة التي يتوصّل إليها في تفكيره إذ إنّ لعلم الأخلاق سبلاً في التأثير على سلوك الإنسان قد لا تتماشى مع التفكير العلميّ.وعلى الرغم من ذلك يبقى الحياد موقفاً أخلاقيّاً لمن يرغب في ممارسة التفكير.

ج – التفكير الناقد

كثر الكلام في السنوات الأخيرة حول التفكير الناقد، وحول دور التربية والمناهج التعليميّة في تنمية التفكير الناقد، الى حدّ أن البعض استنتج أنّ المدرسة

لم تكن تـدرّب المتعلّمـين عـلى مهـارات التفكـير الناقـد، وأتى هـذا المفهـوم ليعطـي توجّهـاً جديـداً للتعليـم ينتقـل بـه مـمّا عانـاه مـن اقتصـار عـلى نقـل المعـارف الى محاولـة التفكـير في طريقـة إنتـاج المعرفـة، وفي التفكـير في التفكـير الـّذي أنتـج هـذه الطريقـة. وقـد أخـذ هـذا الإتّجـاه مـن الزخـم مـا جعلـه يعـمّ معظـم المـدارس في البلـدان المتقدّمـة، فكتبـت فيـه المصنّفـات وأعـدّت فيه الأطروحـات شـارحة ماهيّتـه واهدافـه وميادينـه ومكوّناتـه ومهاراتـه ومراحلـه ومـؤشّرات النجـاح فيـه. وسـنعمل في هـذا الفصـل عـلى توسـيع هـذه النقـاط بمـا يـشرح هـذا المفهـوم شرحـاً وافيـاً.

تحديد التفكير الناقد:

تعـدّدت محـاولات التعريـف بالتفكـير الناقـد منـذ أواسـط القـرن العشريـن حتـى تاريخـه، فـكلاسر اعتـبر أن التفكـير الناقـد يعنـي المعرفـة بالطـرق المنطقيّـة للتفكـير والتقـصّي (كلاسر، 1941) ، وسـترنبرغ قصـد بالتفكـير الناقـد العمليّـات العقليّـة والاسـتراتيجيّات والتصـوّرات التـي يسـتعملها الإنسـان لحـل المشـكلات وأخـذ القـرارات واكتسـاب المفاهيـم (سـترنبرغ، 1985) ، وحـدّد إنـس التفكـير الناقـد عـلى أنّـه التفكـير العقـلاني المركّـز عـلى أخـذ القـرارات في مـا عـلى الإنسـان أن يعتقـد بـه أو ان يقـوم بـه، (إنـس، 1991)، وقـام فيـشر وسـكريفن بتحديـد التفكـير الناقـد عـلى أنّـه يقـوم عـلى تحليـل وتقييـم المشـاهدات والإتّصـالات والمعلومـات والبراهـين التـي يتلقّاهـا الإنسـان (فيـشر وسـكريفن، 1997)، وعـاد فيـشر في العـام 2001 واعتـبر انّ مكوّنـات التفكـير الناقـد تكمـن في التقديـر والتقييـم والتبريـر والترتيـب ووضـع الفرضيّـات وتحليـل الأفكار (فيـشر، 2001)، وقـام شـوراتز وآخـرون باعتبـار انّنـا نكـون في التفكـير الناقـد حـين نقيّـم عقلانيّـة أفكارنا،(شـوراتز وآخـرون، 1998)، أمّـا لبـمان فقـد اعتـبر أنّنـا نقـوم بالتفكـير الناقـد كلّـما قمنـا بتاويـل المعنـى وبحفظـه للإفـادة منـه (لبـمان، 2003) وقـد توصّـل غريغـور الى تحديـد التفكـير الناقـد عـلى الوجـه الآتي " يقـوم التفكـير الناقـد عـلى وصـف المسـار الـّذي يسـلكه الإنسـان ليصبـح يقظـاً لنوعـين مـن الإفتراضـات، الأولى منهـا تعـود الى المتحـدّث او الكاتـب والثانيـة هـي

العائدة الى الطريقة التي يتبعها الإنسان في التعرّف الى افتراضاته والى ما تقوده إليه من تفكير وعمل".(غريغور، 2007، ص. 157). وبالعودة الى مكوّنات التفكير الناقد يعتبر علي "أنّ التفكير الناقد هو عبارة عن مجموعة من العمليّات أو المهارات الخاصّة التي يمكن ان تستخدم بصورة منفردة او مجتمعة لإصدار الأحكام وإتّخاذ القرارات باستخدام قواعد الاستدلال المنطقيّ".(علي، 2009، ص. 29).

وتجدر الإشارة هنا الى أنّ التفكير الناقد ليس بحثاً عن الأخطاء والنواقص وكل ما هو سائر على ما لا يرام،وكّأنّنا في حالة انتقاد دائمٍ لأنفسنا وللغير، وعلى العكس من ذلك فالتفكير الناقد هو مسار تقييميّ ندرك من خلاله ما هي افتراضاتنا، مميّزين في ما بين الافتراضات التي تناسب اوضاعنا والإفتراضات التي لا تناسب أوضاعنا،وما هي أعمالنا الصحيحة والمبنيّة على اساسٍ عقلانيّ سليم، وما هي أعمالنا التي نقوم بها تحت تأثير العادة عاملين على قياسها بقياس التفكير العقلاني الموضوعي .

يبان لنا من خلال استعراضنا لهذه التعريفات أنّ التفكير الناقد مسارٌ فكريّ قائمٌ على إعمال العقل الناقد في الافتراضات الكامنة وراء الأعمال التي يقوم بها الإنسان، بهدف تقييمها وتصويبها للوصول الى افضل النتائج في حياة الأنسان ذلك أنّ هذا التفكير يشكّل طريقة في مساعدة الإنسان على الحفاظ على استقلاليّته الفكريّة حين تسعى العديد من المؤسّسات والمنظّمات والدول لجعله يفكّر بما يخدم أهدافها ومصالحها. لذلك فإنّ الميادين التي يطبّق فيها التفكير الناقد هي مجريات الحياة اليوميّة على وجه العموم وبخاصّة المجريات ذات البعد السلوكي الأخلاقي الشخصيّ والاجتماعيّ كما يطبّق في ميدان التعليم والتعلّم. والأدوات الفكريّة التي يعتمد عليها تعود الى الميادين الآتية: التحليل المفهوميّ، التصنيف التحليليّ، المقارنات والمحاكمات العقليّة. ولا بد في هذا الإطار من التمييز بين التفكير المنطقي الاستدلاليّ والتفكير الناقد، فالتفكير المنطقي الاستدلاليّ يعالج المشكلات التي تتضمّن العناصر الضروريّة للوصول الى الحلول عن طريق الاستدلال،

أمّا التفكير الناقد فهو التفكير الّذي يعالج المشكلات اليوميّة غير المحدّدة العناصر لذلك فعليه البحث عن المعلومات والمعطيات للوصول الى تحديد عناصر المشكلة التي تتأثّر بقيم الفرد وإتّجاهاته ومفاهيمه للعالم وللحياة وإيجاد الإجراءات اللازمة للوصول الى حل من عدّة حلول ممكنة للمشكلة؛ ويكون هذا الحل متوافقاً مع نظرة الفرد وتطلّعاته علماً أن هذه الحلول تتنوّع تنوّع الأفراد وهي حلول تستند الى معطيات المنطق في العديد من مراحلها.

مهارات التفكير الناقد:

عرض عبد العال أحمد، (2012، ص.ص. 93 – 100) قوائم تصنيف مهارات التفكير الناقد جامعاً ثمانية وعشرين تصنيفاً إمتدّت من تصنيف تايلر الّذي قدّمه في العام 1942 حتّى تصنيف عبد العاطي الّذي وضعه في العام 2006، فتراوح عدد المهارات بين قائمة وأخرى بين ثلاث مهارات وثلاث عشرة مهارة؛ وهي تجمع في مجملها على مهارات يمكن ترتيبها في الأصناف الآتية :

المهارات ذات البعد المعرفي وهي الآتية: التعرّف والتمييز، والاستنتاج والاستنباط والتفسير.

المهارات ذات البعد الانفعاليّ وهي الآتية : تحديد الأولويات والتقييم والحكم والتفكير في التفكير.

وكل ما قدّم من مهارات في القوائم التي عرضها عبد العال لا يعدو كونه توسيعاً للمهارات التي عددناها في هذين الصنفين. وقد توصّل ليسيستر، (2010، ص. 108 – 109) الى تصنيف لمهارات التفكير الناقد وزّعها على الوجه الآتي:

مهارات مساءلة التفكير وهي تقوم على النظر في الافتراضات والقيم والتعميمات والسياق الفكريّ والبدائل الفكريّة المطروحة في وضعيّة معيّنة.

مهارات التفكير المنطقيّ وهي مهارات التبرير، مهارات تقديم الأدلّة المنطقيّة، والشواهد التي تؤيّد او ترفض ما هو مطروح على بساط البحث.

مهـارات التفكـير في التفكـير وهـي مهـارة البحـث، مهـارة التحليـل المفهومـيّ، مهـارات التبويـب في فئـات ومهـارة المقارنـة.

ولا ضرورة للـكلام عـن مكوّنـات التفكـير الناقـد كـما فعـل عبـد العـال أحمـد (2012، ص.ص. 75 – 85) إذ ميّـز بـين المكـوّن العرفـاني والمكـوّن السـياقي والمكـوّن المجتمعـي والمكـوّن الانفعـاليّ والمكّـون الثقـافيّ أو كـما فعلـت عبـد الفتّـاح محمّـد (2015، ص.ص. 95 ـ 98) لأنّـه ليـس هنـاك مـن مكوّنـات خاصّـة يمكـن إرجاعهـا فقـط للتفكـير الناقـد إذ هـي مشـتركة مـع كل أنـواع التفكـير وهـي تشـكّل في نظرنـا الأسـس الموضوعيّـة المنطلقـة مـن الواقـع لـكل نـوعٍ مـن انـواع التفكـير.

سمات المفكّر الناقد:

لا بـدّ لمـن تمـرّس بمهـارات التفكـير الناقـد أن تتجـلّى في شـخصيّته السـمات الآتيـة كـما عرضهـا لبـمان ترجمـة نصراللـه، (2005، ص. ص. 78 - 80)، غريغـور، (2007 ص. 11 وص. 194) وبـدر خـضر، (2011 ص.ص. 132 – 133) وهـي:

1 – التمكّن من التعرّف الى المشكلات المطلوب معالجتها.

2 – إيجاد الوسائل والأدوات التي تساهم في الكشف عن المشكلات.

3 – البحث عن المعلومات الملائمة حول المشكلات المكتشفة.

4 – التسـاؤل حـول الإفتراضـات الكامنـة وراء الآراء والمعلومـات والتأكّـد منهـا والبحـث عـن صوابيّتهـا والتسـاؤل حـول الأعـمال النابعـة منهـا.

5 – الحذر من التعميمات من أيّ نوعٍ كان.

6 – الاهتمام للسياق الّذي وردت فيه المشكلات.

7 – التفكير الدائم بالبدائل الممكنة.

8 – أدراك أنّ معظم مشاكل العالم الحقيقيّ لها أكثر من حلّ.

9– الانفتاح الدائم على أفكار الآخرين وآرائهم.

10– القـدرة عـلى تقييـم التفكـير الـذاتيّ تقييـماً موضوعيّـاً يعـترف بالنجاحـات والاخفاقـات ويمكّـن مـن أيجـاد التبريـرات المنطقيّـة لهـا.

11 – القدرة على تمييزالآراء المسبقة ومواجهتها.

12 – المرونة في النظر في البدائل وفي تبنيها حين يرى إخفاقاً في ميدانٍ من الميادين.

13 – تجنّب الأخطاء الشائعة في الاستدلالات التي يقوم بها.

14 – الكشف عن التناقضات في الأفكار والتحليلات.

15 – التمييز بين التفكير المنطقي والتفكير العاطفيّ.

16 – الالتزام باساس الموضوع فلا ضياع في التفاصيل غير المجدية.

17 – القدرة على التمييز بين الحقائق والمعلومات والإدّعاءات والمزاعم.

18 – التعرّف على أوجه التناقض وعدم الإتّساق في مسار التفكير والاستدلال.

19 – تحديد المفاهيم، تحليل المعطيات وصياغة الاستنتاجات بلغة دقيقة.

20– تفكير المفكِّر في تفكيره وتقييم ممارسته العمليّة.

ومـمّا لا شـكّ فيـه أنّ مـن تكـون لـه هـذه السـمات هـو إنسـان لا يسـتبدّ برايـه ولا يتـسرّع في أحكامـه ويجتهـد في الاسـتماع الى آراء الآخرين،ويعـدّل رايـه إذا مـا تبـين لـه خطـأ مـا قالـه، ولا يدّعـي أنّـه يملـك جواباً لـكل مـا يُسـال عنـه، ولـه القـدرة عـلى تقويـم الحجـج والبراهـين وأخـذ المناسـب منهـا والتراجـع عـن موقـفٍ بـيّن الآخـرون أنّـه غـير مناسـب للوضعيّـة المشـكلة المطروحـة، ويميّـز بـين الزعـم والـرأي والحقيقـة والدليـل، وهـو في كلّ ذلـك يتحـلّى بالصبر والتـأنّي، والميـل الدائـم الى التعلّـم.

مراحل التفكير الناقد :

إذا كان الإنسـان لا ينفـك يفكّـر، إذ بالتفكـير تسـتمرّ الحيـاة، فممارسـة التفكـير الناقـد تتطلّب معالجـة متميّـزة للمشـاكل التـي تعـترض الأنسـان في حياتـه، وتسـير في مراحـل متعـدّدة يمكـن إيجازهـا عـلى الوجـه الآتي :

1 – مرحلة اكتشاف المشكلة

2 – مرحلة جمع المعطيات

3 – مرحلة ربط المعطيات والمعلومات

4 – مرحلة التقويم

5 – مرحلة التكامل

1 – مرحلـة اكتشـاف المشـكلة : بمـا انّ التفكـير الناقـد يقـوم في الأسـاس عـلى إعـادة النظـر في الإفتراضـات التـي يبنـي عليهـا الإنسـان إعمالـه فإنّـه مـن السـهل عـلى مـن يفكّـر تفكـيراً ناقـداً أن يكتشـف المشـكلات التـي تطـرح عليـه تحدّيـاً، والتـي تحمـل في طيّاتهـا تناقضـاً قـد لا يكـون واضحـاً للعديـد مـن الأشـخاص؛ والأسـاس في ذلـك ينطلـق مـن حـب الاسـتطلاع، مـن طـرح الاسـئلة ومـن الشـكّ المنهجـيّ الّـذي يقـود عمومـاً الى إعـادة النظـر في المسـلّمات وفي مـا هـو معطـى وسـائد في مجتمـعٍ معـيّن؛ وقـد يـؤدّي ذلـك الى نـوع مـن المخاطـرة في طـرح الاسـئلة البديهيّـة والمزعجـة وغـير المرغـوب فيهـا والتـي تـرضي فضـول الإنسـان الـذّي يعتـبر انّ لا فضـل عليـه إلاّ للعقـل، وأنّ مبتغـاه هـو في تلبيـة فضولـه الفكـريّ الى آخـر الحـدود. وترافـق هـذه المرحلـة حالـة مـن القلـق الفكـريّ الـذّي يسـاهم في رفـع التهيّـؤ النفـسيّ والتنبّـه لـكل مـا لـه علاقـة بالمشـكلة المطروحـة إن في الذاكـرة الطويلـة المـدى أو في مـا يسـعى الإنسـان لإكتسـابه مـن خـبرة الأشـخاص ومـن علـم المراجـع ومـن ثقافـة الأجيـال.

2 – مرحلـة جمـع المعطيـات: تنطلـق مرحلـة جمـع المعطيـات مـن حالـة التنبّـه الدائـم الّتـي يعيشـها مـن يفكّـر تفكـيراً ناقـداً الى وضعيـة الباحـث عـن المعلومـات والمعطيـات والمفاهيـم والعمليّـات العائـدة للمشـكلة التـي يحـاول إيجـاد حـلٍّ لهـا، وتتميّـز هـذه المرحلـة بعمليّـات الانتقـاء إذ ليـس كل مـا يجمـع ذي فائـدة في حـلّ المشـكلة، والتمييـز بـين المعطيـات إنطلاقـاً مـن وجـوه التطابـق والتناقـض بينهـا ومـا يخـدم منهـا التقـدّم في الوصـول الى الحلـول الممكنـة، والتنظيـم الّـذي عليـه أن يتوصـل الى إيجـاده بـين المعطيـات المجموعـة. وتسـمح هـذه المرحلـة بالتـدرّب عـلى حسـن اسـتعمال المصـادر عـلى أنواعهـا مـن ماديّـة وبشريّـة، وعـلى التأكّـد مـن مـدى إفادتهـا، ومـن مـدى جدّيتهـا في تامـين المعلومـات والمعطيـات المطلوبـة لأنـواع المشـكلات التـي نعـاني منهـا.

3 مرحلــة ربــط المعطيــات والمعلومــات : تنطلــق هــذه المرحلــة منــذ بدايــة المرحلــة

الثانيـة وترافقهـا وتبقـى بعـد انتهائها حيـث يقـوم فيهـا مـن يفكّـر تفكـيراً ناقـداً عـلى ربـط المعلومـات والمعطيـات والمفاهيـم ببعضهـا البعـض وتأمـين تقاطعهـا زمانيّـاً ومكانيّـاً ومفهوميّـاً والنظـر في مـا تمليـه هـذه التقاطعـات المتنوّعـة مـن توجّهـات في متابعـة البحـث عـن معطيـات جديـدة ومعلومـات ومفاهيـم تنير الـدرب للوصـول الى الحـل الأنسـب، او الاكتفـاء بما جمـع من معطيـات ومعلومـات؛ وفي كلّ ذلـك يقـوم المفكّـر الناقـد باسـتعمال الاسـتدلال المنطقـي، والتفكـير التقـاربيّ والتفكـير التباعـديّ عـلى حـدٍّ سـواء، والنظـر في الحلـول التـي طرحـت في أوضـاع مشـابهة لمشـكلاتٍ تقـرب مـن التـي يعالجهـا المفكّـر، وطـرح اسـئلة جديـدة والنظـر مجـدّدا في المعطيـات او أخـذ قـرارٍ بجمـع معطيـاتٍ جديـدة ومعلومـاتٍ أوفـر لإيضـاح مـا قـد يكـون مـا زال ملتبسـاً. وفي كلّ ذلـك يكـون للمفكـر الناقـد أن يفتّـش عـن غـير المعـروف وغـير الواضـح لإقامـة علاقـات جديـدة تفـسّر مـا يصعـب تفسـيره، ومـا لم نسـتطع حلّـه بالاسـتدلال المنطقـي.

4 – مرحلـة التقييـم: لا ينجـح عمـل دون أن يترافـق مـع تقييمـه، والتقييـم عمـلٌ ثنـائيّ الأبعـاد إذ يقيّـم المفكّـر الناقـد الحـلّ الّـذي توصّـل إليـه متبيّنـاً مـدى نجاحـه والأسـباب التـي أعاقـت الوصـول الى النتائـج المرجـوّة منـه، مـمّا قـد يسـتوجب إعـادة النظـر في المراحـل السـابقة مـن جديـد واقـتراح حـلٍّ آخـر والتأكّـد مـن قدرتـه عـلى حـلّ المشـكلة المطروحـة، وقـد يسـتوجب ذلـك اعـادة العمـل بالمراحـل الثـلاث السـابق ذكرهـا، كـما يقيّـم العمليّـة التـي أدّت الى هـذا الحـلّ ومكامـن الضعـف ونقـاط النجـاح فيهـا، وهـو تقييـم مسـتمرّ يترافـق مـع كلّ مرحلـةٍ مـن المراحـل السـابقة، وتطبّـق في هـذه المرحلـة اسـتراتيجيّات التفكـير في التفكـير التـي تسـمح بمرافقـة العمـل بالتفكـير فيـه وبأخـذ القـرارات المناسـبة بعـد التبـصّر فيهـا وتبيـان مـدى فعاليّتهـا في الوصـول الى الأهـداف المرجـوّة مـن العمـل والحلـول المبتغـاة.

5 – مرحلــة التكامــل: وهــي المرحلــة النهائيّــة التــي تــؤدّي الى التطابــق بــين الحــل المعــروض والمتأكّــد منــه والمعــارف المكتســبة والمعطيــات المجموعــة بمــا يــؤدّي الى مــا يســمّى بالارتيــاح النفــسيّ الناتــج عــن حــلّ المشــكلة وأخــذ العــبرة منهــا والخــبرة

لحلّ المشاكل المقبلة، وللوثوق أكثر فاكثر بالتفكير الناقد كطريقة مثمرة في حلّ المشكلات.

اختبارات التفكير الناقد:

بـدأ العمـل عـلى إعـداد إختبـارات التفكـير الناقـد منـذ ثلاثينيـات القـرن العشريـن وكان أوّل مـن وضـع إختبـاراً لقيـاس التفكـير الناقـد هـما العالمـان واطسـن وغلاسرويرمـز الى إختبارهـما بالأحـرف الآتيـة: W – G C T T

وتابع العلماء بعدهما إعداد الإختبارات فأنتجت الإختبارات الآتية:

1942، إختبـار سـميث وتيلـر، 1950، إختبـار إدواردز، 1951، إختبـار مـسّي وهوغـوو، 1952، تعديـل إختبـار واطسـون وغـلاسر، 1954، إختباردريسـل وماهـو، 1960، إختبـار رسـت، 1985، إختبـار كورنيـل، 1985، إختبـار إنيـس ويـر، 1990 و1992 و2000 إختبـار كاليفورنيـا لقيـاس مهـارات التفكـير الناقد.وقـد ترجـم معظـم هـذه الإختبـارات الى اللغـة العربيّـة. واللافـت أنّ كل إختبـار مـن هـذه الإختبـارات قـد ركّـز عـلى مهـارات معينـة مـن مهـارات التفكـير الناقـد عـلى الرغـم مـن تقاطـع هـذ الإختبـارات في العديـد مـن المهـارات المشـتركة. ونكتفـي بالإشـارة الى أكـثر هـذه الإختبـارت شـيوعا وهـي الآتيـة :

1 – إختبـار واطسـن وغلايـسر في آخـر نسـخة منـه صـدرت في العـام 1980 وقـد ركّـز عـلى المهـارات الآتيـة: تمييـز المسـلّمات، الاسـتنتاج، الاسـتقراء، التفسـير وتقويـم الحجـج، وتألّـف هـذا الإختبـار مـن تسـعةٍ وتسـعين بنـداً.

2 – إختبـار كورنيـل الـّذي أعـدّه العالمـان ملـمان وإنيـس في العـام 1985، وتألّـف مـن ثمـاني فقـرات أعطـت فسـحة أوسـع مـن الحرّيّـة للممتحـن ليعـبّر عـن رأيـه ويدعّـم فكرتـه عـن طريـق كتابـة فقـرة تـشرح الأسـباب التـي دفعتـه لهـذا الخيـار وتـبّرره.

3 – إختبـار كاليفورنيـا وصـدرت آخـر نسـخةٍ منـه في العـام 2000، ويسـتند هـذا الإختبـار الى تعريـف التفكـير الناقـد الـذّي صـدر عـن مؤتمـر جمعيّـة علـم النفـس الأميركيّـة. يقيـس هـذا الإختبـار سـت مهـارات رئيسـيّة مـن مهـارات التفكـير الناقـد.

معايير التفكير الناقد

يعود ما أجمع عليه الأدب التربويّ في باب معايير التفكير إلى الآتي: الوضوح، الصحّة، الإبتعاد عن الإنفعاليّة، الدقّة، الترابط، الإتّساع والتسلسل المنطقيّ.

1 – الوضوح: يعني الوضوح أن تكون الأفكارسهلة الفهم، فيدرك السامع مقاصد المتحدّث بيسرٍ؛ ويناقض الوضوح الضبابيّة في الأفكاروالغموض والترجرج والالتباس والتناقض. ولا يكون الوضوح على مستوى الأفكار فقط إنّما يكون في مستوى التعبير عنها، وهذا يدخل في إطار مبحث التفكير واللغة.

2 – الصحّة: تعني الصحّة أن يكون التفكير المعبّر عنه موثوقاً به، خالياً من الخلط الفكري مبتعداً عن كلّ أنواع المخاتلة والتمويه، عدا عن صحّة المعلومات والمستندات والوثائق التي بني عليها.

3 – الإبتعاد عن الإنفعاليّة: يعني الإبتعاد عن الإنفعاليّة الحفاظ على الرصانة الفكريّة وعدم الإنجرار وراء الأهواء والميول والإتّزان وعدم التحيّز في الراي والموقف والأحكام، لأنّ ذلك يشكّل الطريق الأقصر لسقوط التفكير على أنواعه في الخطأ الذي يسهل كشفه.

4 – الدقّة: تعني الدقّة الالتزام بالأصول المتعارف عليها في الميدان المقصود التزاماً صارماً، وهي دقّة في التعبير عن منحنيات الفكر تعبّر عنها دقّةً في المفردات والعبارات، في التحديد والشواهد والتوثيق. والدقّة تنفي الغلو والإسراف والمبالغة.

5 – الترابط: يعني الترابط ان تكون الصلة وثيقة بين الفكرة الرئيسيّة والأفكار الثانويّة التي يدور عليها تفكيرٌ معيّن، وأن لا ينتقل التفكير في قفزات غير مبرّرة فيدفع السامع أو القارئ الى الضياع وعدم التمكّن من الربط بين الأفكار. والترابط يفترض التماسك بين الأفكار والإنسجام في ما بينها. ويناقضه التفكّك وانقطاع الصلات.

6 – الإتّساع: يعني الإتّساع ألاّ نترك للسامع او القارئ مجالاً للتساؤل حول

مـا نقـص في معالجتنـا لفكـرة معيّنـة، بحيـث تكـون المعالجـة وافيـة، شـاملة، لا تهمـل جانبـاً مـن جوانـب الفكـرة، أو الموضـوع المعالـج.

7 – التسلسـل المنطقـيّ: المنطـق ربـاط الـكلام الـّذي يتجـلّى في تسلسـل الأفـكار وفي تناميهـا للوصـول الى الهـدف المقصود،والتزامهـا القواعـد المنطقيّـة التـي يبنـى عليهـا اي اسـتدلالٍ، أو مـا هـو معـروف بالخلـو مـن المغالطـات المنطقيّـة.

ونشـير هنـا في هـذا الإطـار إلى أن هـذه المعايـير تنطبـق عـلى كلّ أنـواع التفكير،فـلا تقتـصر عـلى التفكـير الناقـد، بـل تتعـدّاه الى التفكـير العلمـيّ والتفكـير الإبداعـيّ علـماً أن المغالطـات التـي ذكرناهـا في دراسـة التفكـير الإسـتدلاليّ تشـكّل المعايـير الأسـاس لهـذا التفكـير، وأنّـه بـدون هـذه المعايـير لا يعـود التفكـير العلمـيّ علميّـاً، مـع الإشـارة الى أنّ التفكـير الإبداعـيّ قـد لا يلتـزم بـكل هـذه المعايـير مـع إدراكنـا أنّـه قـد يتخطّاهـا للعبـور الى مـا نتيجتـه مبدعـة، وأنّ للتفكـير العلمـيّ قواعـد أكـثر صرامـة مـن المعايـير التـي ذكرناهـا هنـا وهـي التـي تجعلـه تفكـيراً علميّـاً عالميّـاً يتخطّـى الحـدود والعقـول والذهنيّـات.

معوقات التفكير الناقد:

تعترض التفكير الناقد معوقات عديدة يمكن حصرها في ما يأتي:

1 – الانقيـاد لـلآراء الرائجـة وعـدم تكلّـف طـرح التسـاؤلات حولهـا، والسـير بهـا دون تمحيـص في سـعيٍ للإبتعـاد عـن الأسـئلة المزعجـة التـي لا نجـد جوابـاً مبـاشراً لهـا، أو التـي تؤرقنـا لأبعادهـا الفكريّـة والنفسـيّة والفلسـفيّة، علـماً أنّ انتشـار الآراء لا يشـكّل معيـاراً لصحّتهـا أو لجودتهـا.

2 – التعصّـب لفكـرة او مذهـب فكـري دون إعـمال الفكـر في مـا يقـول بـه أصحـاب هـذا المذهـب. والإنسـان المتعصـب هـو إنسـان يعتقـد أنّـه يحتكـر الحقيقـة التـي تسـمح لـه بتفسـير معـيّن للمسـائل التـي تطـرح عليـه، وهـو بذلـك ينكـر كلّ تفسـير آخـر قـد يعـرض عليـه مـن قبـل أنسـان آخـر او جماعـة أخرى.فالتعصّـب يلغـي التفكـير الحـرّ ويقلّـص القـدرة عـلى التسـاؤل والنقـد ويشـجّع قيـم الخضـوع والطاعـة والإندمـاج في

الجماعـة التـي تقـول بالـرأي المتعصّـب لـه، وهـذه قيـم لا تصلـح كأرضيّـةٍ للتفكـير السـليم. والواقـع أنّ العـصر الحـاضر قـد جعـل حـدود التعصّـب تتراجـع الى حـدٍّ مـا بسـبب التقـدّم العلمـيّ الّـذي شـهدته العقـود الأخـيرة، وبسـبب عولمـة الإتصـالات التـي جعلـت الكـون قريـة صغـيرة لناحيـة سـهولة الوصـول الى مـا يحـدث في أيّ منطقـة مـن مناطـق العـالم، كـما سـهّلت الوصـول الى أيّ معلومـة تنـير دروب الباحـث عـن الحقيقـة، مـمّا سـاعد عـلى انتشـار قيمـة الانفتـاح وقبـول الآخـر كـما هـو كوجـه مـن وجـوه الابتعـاد عـن التعصّـب.

3 – النظـر الى الأمـور نظـرة جزئيّـة منطلقـة مـن مصلحـة خاصّـة تتجاهـل العنـاصر المكوّنـة للمشـهد المتكامـل للمشـكلة التـي نعالجهـا. قـد تنتـج هـذه النظـرة الجزئيّـة عـن التـسرّع في النظـر أو عـن الغرضيّـة، أو عـن عـدم التـدرّب عـلى النظـر الى المشـكلات نظـرة متكاملـة، لا تهمـل عنـصراً مـن العنـاصر التـي يمكنهـا ان تسـاهم في الفهـم والتحليـل والتقييـم للوضعيّـة التـي نحـن فيهـا.

4 – الانقيـاد وراء العواطـف والإنفعـالات والأهـواء الشـخصيّة والغرائـز التـي تلغـي الإدارة العقلانيّـة لسـلوكيات الإنسـان، مـمّا يـؤدي الى الإنحيـاز الى طـرفٍ دون آخـر دون إعـمال التفكـيروإلى التـسرّع في إصـدار الأحـكام عـلى اسـسٍ بعيـدة عـن العقلانيـة، تسـاير الإتجاهـات الشـائعة دون تدبّـرٍ فكـريّ كافٍ. وممّا لا شـكّ فيـه أنّ هـذا الإنقيـاد هـو مـن أصعـب المعوقـات للتفكـير الناقـد لأنّـه في طبيعتـه ينفـي التعاطـي العقـلاني بالأمـورإذ إنّ سـيادة العاطفـة تنفـي اللجـوء الى العقـل.

5 – المبالغـة في التعميـم أو في التضخيـم أو في التبسـيط في التفكـير، كحـلٍّ لمشـكلاتٍ طارئـة لا نكلّـف أنفسـنا النظـر إليهـا نظـرة فاحصـة دقيقـة، وقـد يـؤدّي هـذا الموقـف الى التطّـرّف والتمييـز والتعصّـب أو الى عـدم إعطـاء الأهميّـة لمـا يطـرح علينـا مـن المشـكلات في الوضعيّـات المختلفـة، فنختزلهـا بحلـول لا تناسـبها ونحـن معتقـدون تمـام الإعتقـاد أنّهـا الحلـول الناجعـة.

6 – عـدم تحمّـل الغمـوض في الوضعيّـات، واللجـوء الى التفكـير الإختـزاليّ الّـذي لا يتعمّـق في إدراك أبعـاد المشـكلات، بـل يكتفـي بمـا هـو ظاهـر منهـا مـمّا يـؤدّي الى

مواقـف متطرّفـة في مواجهـة الأحـداث والمواقـف، قـد تصـل الى حـدود الإسـتبداد في الـرأي وعـدم قبــول التفكير.

7 – التفكـير الإعتـماديّ الّـذي يـؤدّي بالفـرد الى الاسـتقالة مـن مهمّـة التفكـير والاعتـماد فيهـا عـلى الآخريـن، وهـذا يحصـل في الأمـور الصغـيرة والكبـيرة عـلى حـدٍّ سـواء، وهـذا مـا تـروّج لـه عمومـاً وسـائل الإعـلام والسـلطات وكلّ الّذيـن يحاولـون التاثـير عـلى الـراي العـامّ لمصالحهـم الخاصّـة عـن طريـق نـشر أفـكار وآراء تخـدم هـذه المصالـح.

8 – التفكـير الأسـطوري والتفكـير الخـرافيّ، فالتفكـير الأسـطوريّ يرتكـز عـلى مبـدا حيويّـة الطبيعـة أي أنّ الظواهـر الطبيعيّـة تسـلك كـما لـو أنّهـا حيّـة تحـسّ وتتنافـر أو تتعاطـف مـع الإنسـان، فالزلـزال هـو لمعاقبـة الأنـاس الظالمـين، والمطـر هـو لـريّ الـزرع؛ والتفكـير الخـرافيّ يقـوم عـلى إنـكار العلـم ورفـض مناهجـه وتفسـير مـا يحـدث مـع الإنسـان عـلى اسـس لا تسـتند الى العلـم في شيء.

9 – الإعـلام في المجتمـع: يهـدف الإعـلام في المجتمعـات الاسـتهلاكيّة الى تطويـع الإنسـان بخلـق عقـول نمطيّـة قابلـة للايحـاء والاسـتغلال، إذ يريـد أن يجعـل مـن الإنسـان إنسـاناً آليّـاً ينسـاق لمـا ترغـب اجهـزة الإعـلام ان ينسـاق إليـه دون تفكـير.

10 – ارتيـاح الإنسـان الى مـا اعتـاد عليـه مـن طرائـق تفكـير وأنمـاط ذهنيّـة، وعـدم السـعي لتجريـب طرائـق تفكـير وأنمـاط ذهنيّـة جديـدة، وهـذا مـا يـؤدّي الى مـا يشـبه الشـلل الفكـريّ عـلى اعتقـاد جـازم مّمـن يعـاني منـه بالارتيـاح الى مـا هـو عليـه وبالسـعي لعـدم تغيـيره.

11 – التـسرّع في الأحـكام دون النظـر الى المسـبّبات والخلفيّـات وأبعادهـا، ودون اسـتكمال جمـع المعلومـات مـمّا يـؤدي الى الاسـتنتاجات السريعـة التـي غالبـاً مـا تكـون خاطئـة.

12 – التفكـير الإرتغـابيّ القائـم عـلى النظـر الى الواقـع كـما نرغـب في أن نـراه لا كـما تقدّمـه لنـا الوقائـع الموضوعيّـة، وهـو نقيـض التفكـير الواقعـي الـّذي ينطلـق مـن الواقـع عـلى حقيقتـه.

ممّا تجدر الإشارة إليه في هذا الإطار أنّ هذه المعوقات التي وسّعناها في باب التفكير الناقد هي عينها تشكّل معوقاتٍ لكلّ أنواع التفكير، غير أنّنا وضعناها هنا لأنّ التفكير الناقد هو الأكثر شيوعاً بين ابناء البشر، على عكس التفكير العلمي الذّي يتطلّب تنفيذه اختبارت تجرى في المختبرات وهي على وجه العموم غير متيسّرة إلاّ لعددٍ محدود من البشر، او التفكير الإبداعيّ الّذي لا يقبل عليه الكثيرون لأسبابٍ عديدة. وهذه المعوقات هي التي على كلّ إنسان ان يتجنّبها في حياته اليوميّة حين يمارس تفكيره.

د - التفكير الإبداعيّ

بعد أن قمنا بشرح الأنواع الأولى من التفكير وهي التفكير الاستدلاليّ والتفكير العلميّ والتفكير الناقد في إطار عرضنا لأنواع التفكير التي يصبّ المعلّمون وواضعو المناهج التعليميّة جلّ إهتمامهم على تأمين التدرّب عليها في المدارس لتخريج مواطنين ذوي تفكيرٍ استدلالي وعلميٍّ وناقد، لا بدّ لنا من عرض النوع الأخير من التفكير الّذي غالباً ما يحاول التربويّون تنميته عند المتعلّمين لتصبح المدارس حاضناتٍ للتفكير الإبداعي الذّي تقع على من يمارسه مسؤوليّة نقل العالم من حالة الى أخرى أكثر تقدّماً وإبداعاً في سائر ميادين الحياة المعاصرة. والواقع أنّه إذا كان التفكير الإستدلاليّ يؤمن للإنسان صحة الاستنتاجات والاستقراءات التي يقوم بها، فالتفكير العلمي يسمح باكتشاف حقائق الكون غير المكتشفة بعد، والتفكير الناقد يبحث في الافتراضات التي نبني عليها إعمالنا ويزينها بمنظار العقل والاستدلال، فالتفكير الإبداعي يمتازعنها كلّها في أنّه ينطلق من الإبداع كهدفٍ مطلوب من كلّ إنسان يفكّر، لذلك سنحاول في هذا الفصل تعريف التفكير الإبداعيّ، تحديد مهاراته ومراحله ومستوياته والعوامل المؤثّرة فيه وسمات الشخصيّة المبدعة والعقبات التي تعترض التفكير الإبداعيّ.

تعريف التفكير الإبداعيّ:

في معرض استعراضنا للتعريفات التي قدّمها العلماء للتفكير الإبداعيّ نشير الى انّ دي بونو(1976) عرّف التفكير الإبداعيّ بأنّه التفكير الّذي يؤدّي الى تطوير واستكشاف إدراكات جديدة، واعتبر شوارتز وفيشر وباركس (1998)أن مهمّة التفكير الإبداعي تقوم على فتح إمكانيّات جديدة للتفكير، وعرّفه فاسيوني (1998) على أنّه التفكير الّذي يؤدي الى إضاءات ومقاربات جديدة لفهم الأمور؛ وإذا انطلقنا في تعريفنا للتفكير الإبداعي من العمليّات العقليّة التي يقوم الإنسان بها ومن الناتج الّذي يحصل عليه عندما يفكر إبداعيّاً يمكننا أن نعرّف التفكير الإبداعيّ بأنّه عمليّة عقليّة تتميّز بالشموليّة والتعقيد والابتعاد عن التقليد، وتنطوي على عوامل معرفيّة وانفعالية واخلاقية متداخلة وتهدف الى إيجاد الحلول المبتكرة لمشكلاتٍ قائمةٍ في احد حقول المعرفة، وتتسمّ نواتجها بالجدّة والقيمة وتتضمّن المهام التي يقوم بها الفرد في سعيه لصياغة واضحةٍ لمشكلةٍ غامضة وغير محدّدة في البداية. فالتمكّن من التفكير الإبداعيّ يعني بالدرحة الأولى حسب راي ويلكس (ويلكس،2002) التميّز في العمل وألإنجازبصورة تشكّل إضافة نوعيّة الى الحدود المعروفة في الميدان المعرفيّ. والإنسان صاحب التفكير الأبداعي هو القادر على إنتاج عددٍ من ألافكار المبتكرة، وعلى تطويرها، وهوعلى درجةٍ عاليةٍ من المرونة في الاستجابة.(خضر، 2011) و(الجابري والعامريّ، 2013)، و(عبد الفتّاح محمّد، 2015) و(غريغور،2007).ويظهر من وراء ذلك أنّ التفكير الإبداعيّ لا يكون إلاّ تفكيراً شخصيّاً هادفاً، مفيداً،مبتكراً، كلّياً، ينظر الى الكلّ كما ينظر الى الأجزاء، بعيداً عن المالوف من الأفكار، يتميّز بالبعد التخيّليّ، ويكتنف أفكاراً واعدة، يطبّقها ويتأكّد من صحّتها.

ومن الضرورة بمكان بعد عرضنا للتفكير الناقد كنمطٍ من انماط التفكيرأن نميّز بينه وبين التفكير الإبداعيّ، فالتفكيرالناقد معنيّ بنقد ما هو معروف وكائنٌ وهو بذلك مطالب أن يكون موضوعيّاً بطبيعته وبالوسائل التي يعتمدها،كما أنّه يمكن التنبّؤ بنتائجه إنطلاقاً من القواعد المنطقيّة التي يعتمد عليها، أمّا التفكير

الإبداعـيّ فهـو تفكـيرّ شـخصيّ ذاتيّ إبتـكاريّ أصيـلٌ، غـير معنـيٍّ بالانتقـاد وإن بـيّن بالأفـكار المبتكـرة التـي يبدعهـا أنّ مـا سـبقه لم يكـن مجدياً كـما هـو عليـه، دائـم السـعي لإيجـاد افـكار جديـدة ولا يمكـن التنبّـؤ بنتائجـه. والإنسـان بحاجـة ماسّـة عـلى حـدٍّ سـواء للتفكـير الناقـد وللتفكـير الإبداعـيّ في ميادين حياتـه كافّـة، لتحسـين أوضاعـه الحياتيّـة، لحـلّ مشـكلاته ولتبيـان الامكانيّـات الكبـيرة التـي يمتلكهـا كل فـرد في إغنـاء حياتـه والمسـاهمة في إغنـاء حيـاة الآخريـن، وللإبتعـاد عـن التقليـد ولتجديـد العيـش عـلى وجـه الأرض، كـما لهـما الـدور الكبـير في نجـاح الإنسـان في عملـه.

مهارات التفكير الإبداعيّ:

مهـارات التفكـير الإبداعـيّ هـي: الطلاقـة، المرونـة، الأصالة،المفاجـأة، الحساسـيّة للمشـكلات، التخيّـل.

الطلاقـة: الطلاقـة هـي القـدرة عـلى إعطـاء قـدرٍ كبـيرٍ مـن الأفـكار اسـتجابة لمثـيرٍ معـيّن. وهـذه الاسـتجابات قـد تكـون لفظيّـة او فكريّـة أو حركيّـة او بالأشـكال نشـهد إنطلاقهـا بعفويّـةٍ كبـيرة عنـد مـن يمتلـك الطلاقـة.

المرونـة: تعنـي المرونـة القـدرة عـلى التكيّـف مـع المتغـيّرات والمواقـف المسـتجدّة وتغيـير زوايـا الرؤيـة مـن أجـل توليـد الأفـكار الجديـدة. والمرونـة عـلى نوعـين: المرونـة التلقائيّـة والمرونـة التكيّفيّـة. فالتلقائيّـة هـي القـدرة على التخلّـص مـن القيـود الذهنيّـة المتوهّمـة لتوليد الأفـكار المتنوّعـة في مواجهـة مشـكلةٍ طارئـة، والتكيّفيّـة هـي القـدرة عـلى التكيّـف مـع الأوضـاع المسـتجدّة، والسـهولة التـي يغـيّر بهـا الفـرد وجهـة تفكيريّـة او حالـة نفسـيّة.

الأصالـة: تعنـي الأصالـة الجـدّة والتفـرّد والنوعيّـة بمـا يـؤدّي الى إبـداع افـكار جديـدة، فريـدة وخلاّقـة لم يسـبق إليهـا. إنّهـا أفـكارٌ متميّـزة، تُعـبِّر عـن الاسـتقلاليّة في التفكـير.لا بـدّ هنـا مـن التمييـز بـين الأصالـة والمرونـة والطلاقـة، فالتفكـير الأصيـل قيّـمٌ ونوعـيٌّ وجديـد والتفكـير المـرن تفكـير قـادرٌ عـلى التكيّـف الكبـير مـع المسـتجدّات دون الاهتـمام لمـا يميّـزه كتفكـير اصيل،والتفكـير الطلـق هـو التفكـير الوافـر الّـذي ليـس

بالضرورة ان يكون اصيلاً او مرناً.

المفاجـأة: تعنـي المفاجـأة كمهـارة مـن مهـارات التفكـير الإبداعـي أنّ التفكـير الإبداعـي لا يلتـزم بزمـن معـيّن، إنّـه ينطلـق فجائيّـاً فـلا نعلـم متـى ولا يمكننـا أنّ نتوقّـع لـه موعـداً. إنّـه ينبثـق إنبثاقـاً غـير مرتبـطٍ بمـا يمكـن ان يثـيره مـن موضـوع او مـن إلحـاح ممّـن يفكّـر.

الحساسـيّة للمشـكلات: أن يكـون الإنسـان قـادراً عـلى الإحسـاس بوجـود المشـكلات، حـين تخفـى عـلى غـيره، فيكشـف عنهـا، ذلـك يشـكّل مهـارة مـن مهـارات التفكـير الإبداعـيّ تسـتشرف الأموروتنظـر الى ابعادهـا وانعكاسـاتها. وهـذه مهـارة قـد لا تتوفّـر للكثيريـن، وقـد يكـون للمعرفة بدقائـق الأمـور وبخلفيّاتهـا وبتاريخهـا دورٌ في امتـلاك هـذه المهـارة.

التخيّـل: يكمـن التخيـل في التفكـير الإبداعـي في إفسـاح المجـال لخيـال الأنسـان لينطلـق الى آفـاقٍ غـير مرتـادة تقلـب المعـادلات التقليديّـة وتقـدّم حلـولاً مبدعة،مبتكـرة، غـير متوقّعـة، تتخطّـى المعطـى الى مـا قبلـه ومـا بعـده.

مراحل التفكير الإبداعي:

يمـر التفكـير الإبداعـيّ بمراحـل متعـدّدة يمكـن ترتيبهـا عـلى الوجـه الآتي :مرحلـة الإعـداد، مرحلـة الاحتضـان، مرحلـة إنبثـاق الحـلّ، مرحلـة التحقّـق ومرحلـة التقييـم.

مرحلـة الإعداد:يشـكّل الإعـداد المرحلـة الأولى مـن مراحـل التفكـير الإبداعـي، إذ في هـذه المرحلـة يحـدّد المفكّـر مشـكلته ويبـدأ بإعـداد العـدّة مـن جمـعٍ للمعلومـات، واسـتحضار الخـبرات والسـؤال عـن الخلفيّـات وبنـاء معرفـة واسـعة حـول المشـكلة قابلـة للتجـدّد والتوسّـع. قـد تسـتغرق هـذه المرحلـة أيامـاً وشـهوراً وربّمـا سـنوات قبـل أن يتمكـن المفكّـر مـن إعـداد العـدَّة لحـصر المشـكلة التـي يعالجهـا.

مرحلــة الاحتضــان: عندمـا يجمـع المفكّـر المعلومـات لا يمكنـه أن يميّـز بينهـا لناحيـة أهميّتهـا للمشـكلة التـي ينـوي معالجتهـا، لـذا ينتقـل المفكّـر بعـد جمـع المعلومـات واسـتحضار الخـبرات والسـؤال عـن الخلفيـات الى مرحلـة الاحتضـان حيـث ينقّـي

معلوماتـه ويصفّـي خبراتـه ليحـصر المشـكلة التـي يعالجهـا أكـثر فاكـثر، ويسـعى جاهـداً لطـرح الحلـول التـي قـد تبنـع مـن هـذه المعلومـات أو الخـبرات أو مـمّا يربطهـا بـه مـن علاقـات قـد لا تكـون ظاهـرة. قـد تكـون هـذه المرحلـة مـن اصعـب المراحـل التـي يمـرّ فيهـا المفكّـر لأنّهـا تضعـه أمـام صعوبـات أو مـآذق يتصـوّر أنّـه لا يمكنـه حلّهـا غـير انّ مثابرتـه عـلى أيجـاد الحـلّ هـي التـي تنقـذه مـن الصعوبـات التـي يعـاني منهـا.

مرحلـة انبثـاق الحـلّ: ينبثـق الحـلّ في هـذه المرحلـة انبثاقـاً فجائيّـاً فتنفتـح الآفـاق ويـرى المفكّـر بوضـوح مـا كان لفـترات يسـعى نحـوه، قـد يكـون ذلـك بعـد مـدّةٍ مـن القـراءات أو التحليـلات، وقـد يكـون بعـد انقطـاعٍ عـن المعطيـات ويـاسٍ مـن الوصـول الى الحـل.

مرحلـة التحقّـق: بعـد وضـوح الحـلّ للمفكّـر يلجـأ الى التحقّـق مـن ملاءمتـه للمشـكلة المطروحـة، وذلـك عـن طريـق التجريـب إذا اقتـضي الأمـر ذلـك.

مرحلـة التقييـم: ينتهـي التفكـير الإبداعـي بمرحلـة تقييـم الحـلّ المقـترح والتأكّـد مـن أنّـه صالـح لحـلّ المشـكلة الطروحـة، وبتقييـم المسـار الفكـري الّـذي سـارت فيـه المراحـل كافـة، وهـو مـا يعـين عليـه التفكـير المـا فـوق معـرفي.

ولا بـدّ هنـا مـن الإشـارة إلى أنّ ترتيـب هـذه المراحـل ليـس ترتيبـاً ملزمـاً فقـد لا يحتـاج مفكّـر الى المـرور بمرحلـةٍ أو مرحلتـين مـن هـذه المراحـل إذ هـو ينطلـق اسـتنادا الى معلوماتـه وخبراتـه وثقافتـه مـن مرحلـة كشـف المشـكلة الى اقـتراح الحـل مبـاشرة، كـما أنّـه قـد يمـرّ وقـت طويـل يفصـل بـين مرحلـة وأخـرى دون الوصـول الى الحـلّ، فالزمـن في هـذا الإطـار عامـل لا وزن لـه البتّـة، وقـد يـترك المفكّـر الإبداعـيّ الزمـن يفعـل فعلـه دون اسـتعجال.

سمات الشخصيّة المبدعة:

للشـخصيّة المبدعـة سـمات تميّزهـا وتدفـع بهـا الى الميـل نحـو رفـض كل مـا هـو تقليـدي والإتجـاه نحـو التجديـد والإبـداع، وهـذه السـمات هـي الآتيـة :

1 – عــدم الخــوف مــمّا هــو جديــد، والرغبــة في اكتشــافه، والميــل الدائــم الى التعــرّف،

والإقبال بنهم على المعارف الجديدة، وإبداعات العلوم والفنون.

2 – الميـل الى المخاطـرة المحسـوبة بهـدف الاستكشـاف وإزالـة الغمـوض مـمّا يـراه المفكّـر ويكتشـف فيـه مشـكلةً.

3 – التحـرّر مـن القيـود المكبّلـة للفكـر المنفتـح والحـالم باكتشـاف المجهـول، والكشـف عـن كل مـا يعتـبره غامضـاً، لم يطـرق الفكـر بابـه بعـد.

4 – النظـر الى الأمـور دومـاً مـن زوايـا متعـدّدة، وعـدم الاكتفـاء بالرؤيـة الاختزاليّـة للمشـكلات التـي تكتفـي بحلـولٍ جزئيّـة سريعـة لا تشـكّل حـلاً مبدعـاً.

5 – الثقة العالية بالنفس وبقدرتها على تحدّي المجهول وكشف سرّه.

6 – الإبتعـاد عـن النظـرة التقليديّـة للأمـور، والميـل الى الجديـد بـكل مـا يحملـه مـن تـوق الى المعرفـة والى كشـف اسرار الكـون.

7 – القـدرة عـلى إدراك العلاقـات بـين الأشـياء، والتنبّـه الى أبعادهـا وانعكاسـاتها، والاسـتدلال عـلى مـا يمكـن أن يتوقّعـه مـن علاقـات قـد لا تكـون ظاهـرة.

8 – الـتروّي في إصـدار الأحـكام، وعـدم قبـول الأحـكام الصـادرة إلاّ بعـد التأكّـد مـن صوابيّتهـا، والتحقّـق مـن المعطيـات التـي اسـتندت إليهـا.

9 – الفضـول الدائـم وعـدم الـرضى عـن الوضـع الراهـن، والميـل الدائـم الى طـرح الأسـئلة غـير المتوقّعـة، وطلـب الاستفسـارات التـي قـد تبـدو غريبـة في بداهتهـا.

10 – الثبـات عـلى الـرأي والجـرأة في إعلانـه والإقـدام عـلى كشـف المجهول،والمجازفـة في إعـلان الحلـول ولـو كانـت غـير مطابقـة لمـا هـو متوقّـع.

11 – الإقبـال عـلى التغييروالارتيـاح لـه والعمـل لتحقيقـه إنطلاقـاً مـن الايمـان بصحّـة الحلـول التـي يجدهـا التفكـير الإبداعـيّ.

12 – الإقبال على اكتساب المعلومات والتعرّف الى كل جديد في ميدان عمله.

مـمّا لا شـكّ فيـه أنّ بعـض هـذه السـمات يتشـارك فيهـا التفكيرالأسـتدلالي والتفكـير العلمـيّ والتفكـير الناقـد وتشـكّل بالتـالي ألأرضيّـة المشـتركة مـن السـمات التـي يجـب أن يتحـلّى بهـا كلّ مـن شـاء ان يفكّـر ولـو بدرجـات متفاوتـة.

2 – التفكير الما فوق معرفيّ

إذا كان الإنسان يفكّر بطريقة معيّنة ليحّقّق الهدف المرجو من أيّ عملٍ يقوم به، ويرى شخصاً آخر يفكّر بطريقة اخرى ويصل إلى الهدف عينه، فهذا يدعوه لإعادة النظر في طريقة تفكيره بهدف الوصول الى ما يصبو إليه بأقلّ كلفةٍ وباقلّ جهدٍ، وهذه المراجعة الفكريّة التي يصل إليها الإنسان من خلال مراقبة الغير تدفعه الى مراقبة سلوكه هو والعمليّات الفكريّة التي يقوم بها عندما يباشر التفكير في حلّ مسالة معيّنة. وهذه المراجعة التي تؤدّي الى تحسين نتائج العمل،والى التعلّم من الإخفاقات، تعطي الإنسان دفعاً لاكتساب المهارات الفكريّة التي يمارسها على تفكيره، فتشكّل له إرثاً من الممارسات الفكريّة التي يستعين بها عندما يفكّر. هذه الممارسات التي كان الإنسان يمارسها منذ كان يفكّرشكّلت في العصر الحاضر ما أطلق عليه إسم :التفكير في التفكير" أو "ما وراء التفكير" أو ما سميناه "التفكير الما فوق معرفي" إذ إنّه لا يهتم بإنتاج المعرفة كما هي حال التفكير المعرفيّ الّذي عرضنا في ما سبق أنماطه، إنّما يهتمّ بالتفكير في طرق إنتاج المعرفة، فما هو التفكير الما فوق معرفيّ؟ ما هي مكوّناته؟ وما هي مراحله؟

تعريف التفكير الما فوق معرفيّ

التفكير الما فوق معرفي مفهوم حديث النشأة إبتكره عالم النفس فلافل في سبعينيّات القرن الماضي حين حدّده بأنه "يعود الى المراقبة الفاعلة والمنظّمة للعمليّات الفكريّة الهادفة لتحقيق اهداف معيّنة"(فلافل،1976) واعتبر سميث اننا نكون في التفكير الما فوق معرفي حين نفكّر في تفكيرنا، حين نفكّر كيف نتعلّم، او حين نفكّر كيف نقع في الأخطاء (سميث،1994)، كما اعتبر شوارتز وآخرون أنّ التفكير الما فوق معرفيّ يكون حين نوجّه تفكيرنا فلا نتركه عرضة للدوافع والإنفعالات، (شوارتز وآخرون، 1998)، وحدّده ليبمان على أنّه " التفكير الواعي للإفتراضات التي ينطلق منها، وللإنعكاسات التي تنتج عنه وللنتائج التي تترتّب عليه، (2003)، وهو بالتالي يحدّد على أنّه العمليّات الفكريّة التي تسمح

لمـن يفكّـر أن يفكّـر ليـس في المـادّة التـي يصـبّ عليهـا تفكـيره إنّمـا في العمليّـات الفكريّـة التـي يقـوم بهـا عندمـا يفكّروالتـي تهـدف الى تحليـل مسـار تفكـيره وتقويمـه وتصويبـه وجعلـه أكـثر إنتاجيّـة (غريغـور، 2007، ص. 212 وصيّـاح، 2015، ص. 59).

مكوّنات التفكير الما فوق معرفيّ

تعـود مكوّنـات التفكـير المـا فـوق معـرفيّ الى مكوّنـين رئيسـيّين هـما : الوعـي الـذاتيّ للمعرفـة، والإدارة الذاتيّـة للمعرفة.

الوعـي الـذاتيّ للمعرفـة: ويتضمّـن ثلاثـة انـواع مـن المعـارف: المعـارف التقريريّـة، الإجرائيّـة والشرطيّـة.

المعـارف التقريريّـة هـي المعـارف التـي يكتنزهـا الأنسـان حـول معارفـه وطرائـق تفكـيره وقدراتـه في ميـدانٍ مـن الميادين العلميّـة، أو الحياتيّـة.

المعـارف الإجرائيّـة هـي المعـارف التـي يمتلكهـا الإنسـان حـول كيفيّـات العمـل واسـتثمار الإسـتراتيجيّات اللازمـة والمناسـبة لتحقيـق الأهـداف الموضوعـة وتنفيذهـا مـا هـو مطلـوب عمليّـاً.

المعـارف الشرطيّـة هـي المعـارف التـي يمتلكهـا الإنسـان حـول شروط عمـل إسـتراتيجيّة، والإجـراءات المناسـبة لتفعيلهـا. والمعـارف المـا فـوق معرفيّـة المكوّنـة للوعـي الـذاتيّ للمعرفـة هـي بالنتيجـة المعـارف التـي خزّنهـا الإنسـان في الذاكـرة الطويلـة المـدى حـول الاسـتراتيجيّات المـا فـوق معرفيّـة، أي حـول طرائـق تفكـيره وحـول نقـاط ضعفـه وقوّتـه كمتعلّـم، متبيّنـاً مـن ذلـك مـا هـي الاسـتراتيجيّات المـا فـوق معرفيّـة المناسـبة لوضعيّـة تعليميّـة معيّنـة ومـا هـي الاختبـارات المـا فـوق معرفيّـة أو المشـاعر والآراء الذاتيّـة العائـدة لطريقـة الإنسـان في تفكـيره، الّتـي تشـكّل تصـوّر الإنسـان لنفسـه الـذي يقـف بينـه وبـين العمـل المطلـوب منـه القيـام بـه، مقدّمـاً لـه صـورة عـن قدراتـه وعـمّا يمكنـه القيـام بـه أمـام وضعيّـة معيّنـة، ومتسـائلاً هـل سـوف ينجـح في

ما هو مزمع الاقبال عليه أم إنّه غير متأكّد من إمكانيّة النجاح في معالجة هكذا وضعيّة.

الإدارة الذاتيّة للمعرفة:تتضمّن الإدارة الذاتية للمعرفة ثلاثة انواع من الإستراتيجيّات الفكريّة هي الآتية:

1 - إستراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل.

2- إستراتيجيّات المراقبة.

3- إستراتيجيّات التقويم.

1 - استراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل وهي التي تقوم على استباق القرار المنوي إتّخاذه عن طريق استعادة ما هو مشابه له، وتحضير ما يمكن تحضيره أوتخطيط ما يمكن تخطيطه مساهمة في إتّخاذ القرار المناسب للوضعيّة المنوي معالجتها.

2- استراتيجيّة المراقبة والتأكّد وهي تقوم على اختيار الاستراتيجيّات المعرفيّة للتعلّم وللتفكير، والاستراتيجيّات لإدارة التحفيز، ولاستدامة النشاط او للرجوع عنه.

3- استراتيجيّات التقويم والتفكير في الاستراتيجيّات المستثمرة وهي تقوم على إصدار احكام معرفيّة، وقرارات سببيّة معلّلة وتقييم إجماليّ للنشاط المعرفيّ.

وتشكّل هذه الاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة مراحل ما سمّاه بنتريتش (2002)"التعلّم المنظّم ذاتيّاً". وهو يعتبر أنّ هذا التعلّم هو عمليّة نشطة وبنائيّة تقوم على وضع المتعلّم أهدافاً لتعلّمه وتقويم تحقيقها، ومراقبة نشاطه الفكريّ المرافق لها، ممّا يساعده على التحفّز للنشاط التعليميّ وعلى استعمال الإستراتيجيّات المناسبة للحصول على النتائج التي يتمنّاها.

ولعلّ مفهوم الإلتزام الإدراكيّ الذّي قال به بتلر وكارتيه (بتلر وكارتيه، 2004) ، يشكّل ربطاً بين التفكير المعرفي والتفكير الما فوق معرفيّ وقد حدّداه

على الوجه الآتي: " إنّه الإدارة النشطة والمفكّرة التي يمارسها المتعلّم على الاستراتيجيّات التعلّميّة المعرفيّة والما فوق معرفيّة عند الإقدام على أيّ نشاط تعليميّ وفي ممارسته وبعدها". وهما بذلك يؤكّدان أن المسار الناجح للتعلّم إنّما يكمن في تفعيل التصوّرات التحفيزيّة، واستثمار الإستراتيجيّات المعرفيّة والما فوق المعرفيّة، والتقويم الذاتي للنشاطات التعلّميّة.

مستويات التفكير الما فوق معرفيّ

للتفكير الما فوق معرفيّ خمسة مستويات يمكن إيرادها على الوجه الآتي:

1 ـ مستوى وعي التفكير.

2 ـ مستوى وعي استراتيجيّات التفكير.

3 ـ مستوى تقويم استراتيجيّات التفكير.

4 ـ مستوى نقل الخبرة المكتسبة الى مواقف أخرى.

5 ـ مستوى ربط استراتيجيات التفكير بالخبرة.(غريغور،2007،ص.216).

وتقوم هذه المستويات على تبيان قدرة الإنسان المفكّر تفكيراً ما فوق معرفيّاً على شرح العمليّات الفكريّة التي قام بها اوالتي يقوم بها أثناء القيام بها، وشرح الاستراتيجيّات المستثمرة وكيفيّة تنفيذها، وكيف ولماذا اختار هذه الاستراتيجيّات دون غيرها، وتقييم مدى نجاح هذه الاستراتيجيّات والسبب في هذا النجاح،وكيف يمكن تحسين العمل بهذه الإستراتيجيّة، وكيف يمكن دمج هذه الاستراتيجيّة مع استراتيجيّة اخرى؟ كما أن نقل الخبرة الى مواقف اخرى يعني أن نطرح على أنفسنا السؤال حول مدى نجاح هذه الاستراتيجيّة في مواقف أخرى، وكيف نعالج مشكلات مشابهة في المستقبل؟ هل نلجأ الى تغيير الاستراتيجيّات التي استثمرناها؟ ام نعدّل بها، أم نلجا الى استثمار استراتيجيّات أخرى؟ ويعود المستوى الأخير من مستويات التفكير الما فوق معرفيّ الى طرح اسئلة من مثل: كيف ساهمت الاستراتيجيّة المعتمدة في فهم ما نقوم به؟ وفي الوصول الى الحلول المناسبة؟ وما الّذي تعلّمناه حول التفكير الأنسب لحلّ هكذا مشكلات؟

وممّا لا شكّ فيه أنه للوصول الى اكتساب مهارات التفكير الما فوق معرفيّ يلجأ الإنسان الى طرق عديدة منها: طريقة الوعي الذاتيّ، طريقة التنظيم الذاتيّ، طريقة مراقبة الذات، طريقة التحدّث عن العمليّات الفكريّة، طريقة الاحتفاظ بصحيفة التفكيروطريقة التقييم الذاتي.وكلّها طرائق يمكن التدرّب عليها والتمكّن منها.

بعد دراستنا لأنماط التفكير حيث ميّزنا بين التفكير المعرفيّ بانواعه الاستدلاليّ والعلميّ والناقد والإبداعيّ والتفكير الما فوق معرفيّ، وبعد ان عرضنا لتحديد مكوّنات ومراحل ومستويات كلّ نوع من هذه الأنواع، تكتمل لدينا صورة التفكير الذّي يمكن للإنسان ان يلجأ إليه، وان يتدرّب عليه، وهذه الصورة هي صورة في غاية الضرورة لكل إنسان في حياته ولكل من يربّي أو يمتهن مهنة التعليم من معلّمين وأطر تربويّة وإدارات تربويّة في مستوياتها المتعدّدة، إذ ما فائدة تربية وتعليم لا يؤدّيان الى تنمية تفكير المتعلّم، والى جعله يستقلّ في ممارسة تفكيره وفي التعلّم الدائم من هذه الممارسة الفكريّة؛ فالشعوب المتقدّمة هي التي تمارس التفكير بأنواعه كلّها في أكبر وأصغر عملٍ تقوم به، وهي أصبحت في وضعٍ تعتبر نفسها فيه غريبة عن نفسها إذا لم تمارس التفكير في كلّ لحظة من لحظات حياتها. ألا يحق لنا أن نكون كذلك او ان نطمح في أن نكون كذلك بجهود المربّين والأهل في بداية الطريق والمعلّمين في المدارس والجامعات وكل الناس في مجريات حياتهم. على كل حال علينا كتربويّين ان نعمل لذلك دون كلل، فبناء العقول هي المهمّة الأسمى للتربية والتعليم في كلّ زمان ومكان، في كلّ الأوطان وفي كل بقاع الأرض الى منتهى الساعة.

الفصل الثالث : التفكير واللغة

يتبادر الى ذهن كلّ من يقرأ هذا العنوان أن البحث فيه سوف يدور على علاقة التفكير باللغة، متذكّراً الكلام القديم حول المعنى والمبنى، والمضمون والشكل، وكل ما كتب حول هذه الثنائيّة في الدراسات الأدبيّة بوجه عامّ واللغويّة بصورة خاصّة وفي الدراسات الفلسفيّة التي عالجت هذا الموضوع؛ غير أنّ الأبحاث الحديثة التي حاولت تفسير تكوّن العمليّات العقليّة والأبحاث التي قامت في علوم اللغة بصورة عامّة وفي ميدان التداوليّة بصورة خاصّة في أواخر القرن العشرين وبداية هذا القرن والتي قامت على الكشف عن نوايا المتحدّثين المستبطنة في حديثهم، ساهمت في النظر الى موضوع العلاقة بين التفكير واللغة من منظور متكاملٍ يتوجّه الى اعتبارهما وجهين لعمليّةٍ واحدة. فما هي ملامح هذه النظرة وما هي إنعكاساتها العمليّة على أرض الواقع التربوي التعليميّ؟ هذا ما سنحاول معالجته في هذا الفصل من هذا المؤلّف، بعد استعراض ما قدّمته نظريّات علم نفس اللغة في تفسير التفكير.

علم نفس اللغة والتفكير:

كان التفكير وما زال مدار إهتمام علماء النفس اللغويّين محاولين سبر غور ما يحصل في دماغ الإنسان ونرى نتائجه في ما يعبّر عنه أو يقوم به نتيجة لهذا التفكير. وإذا شئنا أنّ نستعرض النظريّات التي تحاول تفسير التفكير(أحمد، 2012) فإنّنا لا بد لنا من البدء من نظريّة "أوسغود" (1988)التوسّطيّة التي أتت إمتداداً للنظريّة السلوكيّة وهي تقوم على أنّ هناك إرتباطاً بين المثير الخارجيّ

والتوسّط الداخليّ، يؤدّي الى ظهور الإستجابة الظاهرة المتمثّلة في التعبير الكلاميّ. والتوسّط الداخليّ يعتمد على الذاكرة بنوعيها الطويلة والقصيرة المدى ويفترض وجود عمليّات فكريّة تتجلّى في اللغة وهذا ما أطلق عليه أوسغود إسم الوسيط – الروابط الفكريّة. وقامت بعد ذلك نظريّة معالجة المعلومات بدراسة العمليّات الذهنيّة التي تتمّ في دماغ الإنسان وتربط ما بين اللغة والتفكير، وهي عمليّات جمع المعلومات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة اليها في معالجة مثير أو مثيراتٍ جديدة. وقد تطوّرت هذه النظريّة الى ما سمّي بنظريّة التمثيل المنفصل التي تعتبر أنّ التفكير يقوم على نشاطات ذهنيّة لما خزّن في الذاكرة، بحيث يعاد تشكيل معطيات الذاكرة واستثمارها في معالجة الوضعيّات المستجدّة لنصل الى التعبير عنها بواسطة اللغة. أتت بعد ذلك النظريّة البنائيّة المعرفيّة التي يعتبر بياجه رائدها فقالت إنّ العمليّات الذهنية التي تؤدي الى الفهم والاستيعاب هي عمليّات متداخلة تتمثّل في التمثّل والملاءمة والتكيّف، فالتمثّل عمليّة دائمة تقوم على دمج المعلومات داخل البناء الفكري للإنسان، والملاءمة تعني تعديل البنى المعرفية للتمكّن من إدراك المعلومات الجديدة والتكيّف يعني تلبية متطلّبات الوضعيّات الجديدة بما يؤدّي الى التوازن المعرفيّ. وركّز فيغوتسكي نظريّته المسمّاة النظريّة البنائيّة الإجتماعيّة على أهمية التفاعل الإجتماعي في تشكيل عمليّة التفكيرإذ اعتبر أن تطوّر العمليات الذهنيّة يرتبط بالتفاعل بين البيئتين النفسيّة والإجتماعيّة التي يعيش فيهما الإنسان وبالمثيرات التي تشتمل عليهما، حيث ربط في نظريّته ما بين العمل والكلام والتفكير والفهم والتفاهم في الإطارِ الإجتماعيِّ. (غريغور، 2007، ص. 57)؛ وهو يعتبر أنّ التعلّم البنائيّ يعنى بالعمليّات الذهنية التي يؤدّيها المتعلّم في إنتاج المعنى وفي بناء المعارف الجديدة. أمّا المقاربة الاجتماعيّة الثقافية فتؤكّد على دور التفكير الصفّيّ من خلال المجموعات المصغّرة في تطبيق حلّ المشكلات وفي نقل هذه الممارسة الى المشاكل الحقيقيّة في العالم خارج حدود الصفّ. (غريغور، 2007).

إذا تأمّلنا في هذه النظريّات المفسّرة للعمليّات الفكريّة ولدورها في البناء

الذهنـي للفـرد يبـان لنـا أنهـا لا تفـرد حيّـزاً للغـة، وهـي تعتـبر أنّ اللغـة تابعـة للتفكـير، فالعمليّـات الفكريّـة تتـمّ ومـن ثـمّ يعـبّر عنهـا بواسـطة اللغـة؛ والواقـع في راينـا أنّـه لا انفصـال بـين العمليّـات الفكريّـة والأداة اللغويّـة التـي يعـبّر بهـا عنهـا، فالإنسـان يفكّـر باللغـة ولايأخـذ تفكـيره شـكلاً إلاّ بعـد ان يأخـذ ثوبـاً لغويّـاً يعـبّر عنـه، وهـذا لا يعنـي أنّـه لا عمليّـات فكريّـة دون التعبـير عنهـا كالجمـع والترتيـب والتوليـف والدمـج التـي تتـمّ قبـل الوصـول الى مرحلـة التعبـير عـن التفكـير المتبلـور، وهـذه كلّهـا عمليّـات فكريّـة تتـمّ في ذهـن الإنسـان غـير أنّهـا لا تـرى ولا نلمـس أثرهـا إلاّ في مـا يعـبّر عنـه الإنسـان كنتيجـة لمـا فكّـر بـه؛ مـن هنـا القـول أنّ التفكـير واللغـة أو التفكـير والتعبـير عـن التفكـير بلغـة معيّنـة شـفهيّة كانـت أم مكتوبـة يشـكّلان عمليّـة واحـدة تتمخّـض في النتـاج اللغـويّ مـن كلـمات وعبـارات وجمـل وفقـر ونصـوص. فـلا تفكـير مـن دون التعبـير عنـه لغويّـاً، كـما لا تعبـير لغويّـاً مـن دون التفكـير الـّذي يحملـه. وهـذه النظـرة تـؤدّي الى اعتبـار السـمات التـي تميّـز التفكـير هـي عينهـا السـمات التـي تميّزاللغـة التـي عـبّرت عـن هـذا التفكـير عـلى اعتبـار أنّنـا لا نـدرك مـن التفكـير إلاّ مـا عـبّرت عنـه اللغـة، وبقـدر مـا تكـون اللغـة واضحـة، دقيقـة، عميقـة وغنيّـة بقـدر مـا تكـون معـبّرة عـن سـمات التفكـير الـّذي تحملـه.

والقـول أنّ التفكـير واللغـة يشـكلان وحـدة موحّـدة لا يعنـي أنّـه لا يوجـد وسـائل تعبـير لا تعتمـد اللغـة فالرسّـامون يعـبّرون بلوحاتهـم الفنيّـة، والموسـيقيّون بمقطوعاتهـم الموسـيقيّة وعلـماء الرياضيّـات بمعادلاتهـم الرياضيّـة، والراقصـون برقصهـم، والنحّاتـون بمنحوتاتهـم والمهندسـون بتصاميمهـم وبأعمالهـم المشـادة والبنّـاؤون بمـا يبنونـه مـن بيوت،وغيرهـم وغيرهـم مـن العـمّال والفعلـة، وكل مـن لـه لغـة تعبـير خاصّـة يعـبّر عـن تفكـيره بواسـطتها؛ غـير أنّ اللغـة الإنسـانيّة المبنيّـة عـلى مفهـوم الإرتبـاط المـزدوج في مسـتوى الفونيـمات والمونيـمات الـذّي يميّزهـا عـن سـائر وسـائل التعبـير تبقـى الوسـيلة الأولى الملاصقـة للتفكـير عنـد الأكثريّـة السـاحقة مـن البـشر. مـن هنـا نـرى أنّ العلاقـة بـين اللغـة والتفكـير هـي كعلاقـة وجهـي ورقـة، مـا إن نمـزق وجهـاً إلاّ ويتمـزّق الوجـه الآخـر، ومـا إن نعـبّر بكلمـةٍ إلاّ ويتوجّـه نظرنـا

الى التفكير الّذي يحملها، وما إن نرى ترجرجا في التعبير إلاّ ونتوجّه الى التفكير مشيرين الى الضعف الّذي يعتريه. لذلك يتوجّه اهتمامنا الى تبيان السمات التي تميّز اللغة التي تعبّر عن حنايا الفكروالتي لاتشكّل عبئاً ثقيلاً عليه، والتي بتنظيمها المعنويّ والمعجميّ والنحويّ والبلاغيّ، تساعد في جلاء الفكر وفي دقّة التعبير عنه.

السمات الأسلوبيّة المعبرة عن التفكير:

تعود السمات الأسلوبيّة المعبّرة عن التفكير بأنواعه كافّة الى الآتية: الدقّة، الوضوح، العمق، والغنى.

الدقّة: يعبّر الأسلوب المعتمد عن الدقّة عندما يبتعد عن التعميم غير المبني، ويعتمد التخصيص، والتحديد، والشرح الوافي واستعمال مفردات وعبارات الترجيح والاحتمال، والتعابير التوضيحيّة وافعال المقاربة، والابتعاد عن الجزم في التعبير، واستعمال المفردات والعبارات التي تفرض علاقة حتميّة، والابتعاد عن الاستعمال المجازيّ للمفردات والعبارات، عن المترادفات التي تتنازع المعنى في ميدانٍ معين، وعن المفردات والعبارات ذات المحمول المعروف إلاّ بعد إعادة تحديدها، وعن المفاهيم غير المحدّدة تحديداً دقيقاً في الميدان الّذي تنتمي إليه، أو نقل مفهوم من ميدانٍ إلى آخر دون تحديد مداه التعبيريّ، واللجوء الى الإستدراك في التعبير. وتصل الدقّة الى مبتغاها حين يكون هناك تواز بين الفكرة واللغة التي تعبّر عنها، فيكون التعبير اللغويّ متطابقاً مع متطلّبات الدقّة المعنويّة المطلوبة، لا ينقص او يزيد عنها أبداً، مبتعداً في ذلك عن الغلو والإسراف والمبالغة في التعبير.

الوضوح: يظهر الوضوح عندما يكون التعبير عن الأفكار لا يحتمل أي تساؤلٍ حولها؛ وتنسحب هذه الصفة على المفردات والعبارات والتحديدات والمفاهيم وعلى التصميم العام وعلى المقدّمة والنهاية وعلى التدرّج المتناسق وعلى التسلسل المنطقي المتّبع في الكلام او في النصّ، بما يبعد عنه الغموض

والالتبـاس والتناقـض، وهـي المعوقـات التـي يعـاني منهـا التفكيرعـلى وجـه العمـوم والتـي نكتشـفها مـن خـلال الصعوبـات الأسـلوبيّة التـي يعـاني منهـا الـكلام او النـصّ. كـما أنّ الوضـوح يفـترض البعـد عـن الانفعـال والتحيّـز الّـذي يطـوّح عمومـاً بـالإدارة العاقلـة للتعبـير والسـعي للإتّـزان فيـه.

العمـق: يفـترض العمـق في التعبـير عـن التفكـير تقليـب أوجـه المعنـى، والدخـول في التفاصيل، وانتقـاء المفـردات والعبـارات التـي لا يمكـن إحـلال إيّ مفـردة او عبـارة محلّهـا في هـذا الموقـع، وتفسـير المعـاني الدقيقـة المقصـودة وإزالـة اللبـس الّـذي يمكـن ان تثيره هـذه المفـردات والعبارات في ذهـن السـامع او القـارئ. ويتـأتّى مـدى العمـق في التعبـير مـن اسـتنفاد المعنـى المقصـود في الموقـع أو المقـام، إذ إنّ العمـق مرهـون بمـا يرغـب المتحـدّث او الكاتـب في ان يصـل إليـه، أو مـا يمكنـه ان يصـل إليـه، لذلـك فهـو مفهـوم نسـبيٌّ بطبيعتـه، ويعـود الى عمـق تفكـير صاحبـه، أو الى عمـق مـا شـاء ان يطلعنـا عنـه مـن تفكـيره.

الغنـى: يتمثّـل الغنـى في التعبـير عـن التفكـير بوفـرة المفـردات والعبـارات والجمـل التـي تعـبّر عـن متناهيـات الفكـر، فالمعـاني العميقـة لا يمكنهـا أن تجـد مفـردات او عبـارات أنسـب مـن التـي اسـتعملت للتعبـير عنهـا، كـما أنّ الجهـد المصطلحـيّ يكـون بـارزاً في السـعي للتعبـير عـن مقاصـد المتحـدّث او الكاتـب دون الوقـوع في التحريـف او الحذلقـة اللغويّـة. ولا يخفـى هنـا أنّ الغنـى في التعبـير هومـرآة للغنـى في التفكـير، فـلا يمكـن أن يكـون التعبـير غنيّـاً إذا كان يعـبّر عـن تفكـير فقـير، وهـو لا لـزوم لـه في هـذه الحالـة.

وقـد كان للدراسـت الأسـلوبيّة مسـاهمات عديـدة في تبيـان مميّـزات نتـاجٍ لغـويٍّ معـيّنٍ شـفهيّاً كان ام كتابيّـاً، تجلّـت في قيـاس مميّـزات نـصٍّ او خطـابٍ معـينٍ. فـما هـي هـذه المميّـزات وكيـف نقيسـها؟

نميّـز عمومـاً بـين المميّـزات الآتيـة: المميّـزات المعجميّـة ، المميّـزات الجُمَليَّـة والمميّـزات الأسـلوبيّة.

المميّــزات المعجميّــة: تقيــس المميّــزات المعجميــة مــدى غنــى المعجــم (type

token ratio) في نـصٍّ او خطـابٍ عـلى الوجـه الآتي: نقسـم عـدد الكلـمات المسـتعملة في نـصٍّ او في خطـابٍ عـلى عـدد الكلـمات المتكـرّرة فيـه، فـإذا كانـت النتيجـة مرتفعـة يكـون الأسـلوب غنيّـا مفرداتيّـا، وإذا كانـت النتيجـة منخفضـة كان الأسـلوب فقـيراً. وهـذه النسـبة تـتراوح مـن صفـر إلى واحـد.

المميّـزات الجُمَليَّـة: تعـود المميّـزات الجمليّـة الى طـول الجملـة والى بنيتهـا، ونقيـس كلاً منهـما عـلى الوجـه الآتي :

- قيـاس طـول الجملـة: نقيـس طـول الجملـة بعـدد الوحـدات اللغويّـة التـي تفصـل بينهـا النقـط، فـإذا كان عـدد الكلـمات في الجملـة يقـلّ عـن عشريـن كلمـة كانـت جملـة قصـيرة، وإذا زاد عـدد الكلـمات عـن العشريـن غـدت جملـة مائلـة الى الطـول.
- قيـاس بنيـة الجملـة: نقيـس بنيـة الجملـة عـن طريـق عـدد العبـارات في الجملـة الواحـدة وإيجـاد المتوسّـط الحسـابيّ للعبـارات في الجمـل، كـما نلجـأ الى عـدّ الجمـل المدمجـة داخـل جمـلٍ اخـرى، كالجمـل الموصولـة والجمـل الواصفـة في كل جملـة، وهـي تعطينـا نسـبة الدمـج الجمـليّ الّـذي يعـبر عـن تشـعّب التعبـير عـن التفكيروبالتـالي التفكـير في هـذا النـص.

المميّـزات الاسـلوبيّة: تقيـس المميّـزات الأسـلوبيّة نوعيّـة الاسـلوب عـن طريـق عـدّ الأفعـال والظـروف وقسـمتها عـلى الأسـماء والصفـات في مسـتندٍ نـصّي او كلامـيّ، فـإذا كانـت النسـبة أكـثر مـن واحـد يكـون الأسـلوب ديناميكيّـا، وإذا كانـت النسـبة اقـلّ مـن واحـد يكـون الأسـلوب وصفيّـا مائـلاً الى الجمـود لكـثرة الاسـماء والصفـات فيـه.

التفكير والنشاطات اللغويّة:

إذا كنّـــا قـــد حدّدنـــا في الفقـــرة الســـابقة الســـمات الأســـلوبيّة العائـــدة للتعبـــير عـــن التفكـــير، فهـــذه الســـمات تطـــال التعبـــير اللغـــوي في ايّ ميـــدانٍ مـــن مياديـــن المعرفـــة، وتنطبـــق عليهـــا كلّهـــا دون اســـتثناء مـــن العلـــوم الى الرياضيّـــات والعلـــوم الإجتماعيّـــة

واللغات وغيرها؛ غير أنّه من الجدير الإشارة الى أنّ النشاطات اللغويّة المدرسيّة التي تُقام في إطار تعليم لغةٍ من اللغات قد تكون من أجدرالنشاطات في تنمية التفكير وتوثيق العلاقة بين التفكير واللغة على اعتبار أنّ الهدف الأوّل والأخير لأيّ نشاطٍ من هذه الأنشطة ليس فقط إتقان المهارات اللغويّة إنّما التدرّب على المهارات الفكريّة المختلفة والتعبير عن هذا التدرّب من خلال النتاج اللغويّ الشفهيّ والمكتوب. ولنا مثال على كلّ نشاط من الأنشطة اللغويّة، فالقراءة بداية هي بحثٌ فكريٌ عن المعنى، وهي في مستوياتها الثلاثة المعروفة، الحرفي والتفسيري والتطبيقي، تعمّقٌ في التفكير بحثاً عن خلفيّات المعنى، ولذلك فإنّ كل الاستراتيجيّات المستثمرة في تعليم القراءة والتي سوف نعالجها في الفصل القادم حول تعلّمية التفكير،إن في مرحلة التهيّؤ للقراءة او في مرحلة استثمار القراءة هي استراتيجيّات تهدف الى تنمية القدرة على التفكير عند المتعلّمين، والمتعلّمون لا يقبلون عليها بشغفٍ إلاّ إذا كانت موجّهة نحو تحقيق هذا الهدف، فمن اتقن القراءة لم يعد بحاجةٍ لممارستها إلاّ ليتوصّل منها الى تحقيق ما هو أبعد من القراءة الحرفيّة اي إلى الدخول الى سرّ النصّ مكتشفاً مكامنه، نافذاً منها إلى مقاصد الكاتب أو المتحدُّث. ويمكننا أن نعتبر أنّ التعليم لن يأخذ مداه في إعداد المتعلّمين للحياة إلاّ إذا التزم هذا التوجّه في كل النشاطات التعليميّة بما يعطيها معنى وقيمة في نظر المتعلّمين والمعلّمين على حدٍّ سواء.

إذا كنّا نعتبر أنّ نقطة الانطلاق في التفكير في العلاقة بين التفكير واللغة تكمن في اعتبارهما وجهين لحقيقة واحدة، كما شبّهنا هذه العلاقة بوجهي ورقة واحدة فلا نقطع وجهاً إلاّ وينقطع الوجه الآخر معه، ولا نتحدّث او نكتب إلاّ ونعبّر عن تفكير يحمل هذا الحديث أو هذه الكتابة، وهذا التفكير، ولا نفكّر إذا لم يأخذ تفكيرنا لباساً لغويّاً معيّناً في لغة من لغات العالم شفهيّة كانت أم مكتوبة، وأنّ أيّ تفكير لا يتجسّد بواسطة لغةٍ معيّنة أو بواسطة وسيلة تعبيرٍ تحمل مضامين اللغة يبقى تفكيراً هيولانيّاً غير مدركٍ؛ فالواقع العملي يكرّس هذه النظرة بما نلمسه من تعلّم

الطفـل للغـة ومـن ترافـق هـذا التعلـم مـع نمـاء الـذكاء لديـه، ومـن تـدرّج الإنسـان عـلى وجـه العمـوم في اكتسـاب المعرفـة مـع تـدرّج تفكـيره؛ فالإنسـان يتعلّـم اللغـة ويتعلّـم باللغـة وتفكـيره ينمـو في كلّ ذلـك بصـورةٍ متوازيـة مـع لغتـه؛ وإن كان ذكاء الإنسـان يختلـف مـن إنسـان لآخـر ومـن نـوع ذكائيٍّ لآخـر، غـير أنّ هـذا الارتبـاط بـين اللغـة والنمـو العقـليّ ينعكـس إيجابيّـاً عـلى كلٍّ منهـما، ويتجـلّى في مـا يتمكّـن الإنسـان مـن ان يقـوم بـه ومـن أن يعـبّر عنـه في مـا يقـوم بـه مـن أعـمال في سـائر أوضاعـه الحياتيّـة. والمدرسـة هـي المؤسّسـة المؤتمنـة عـبر الأجيـال عـلى تعليم اللغـة وعـلى تنميـة التفكـير لـدى المتعلّمـين عـلى حـدٍّ سـواء، وذك مـا سـمح ويسـمح للإنسـان باسـتثمار عقلـه في فهـم العـالم وفي العمـل عـلى تغيـيره وفي التعبـير عـن هـذا التغيـير.

الفصل الرابع : تعلّميّة التفكير

إذا كان التفكير هو في أساس الاعمال التي يقوم به الانسان في حياته، فالتعلّميّة هي إحدى النشاطات التي يقوم بها الانسان حين يتعلّم، وهي الأولى بان تبنى على التفكير إذ إنّها كما حدّدناها في مؤلفٍ سابق تقوم على مجموعة الجهود والانشطة المنظّمة والهادفة الى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتيّة المتنوّعة (صيّاح، 2009، ص.18)، وتنطلق من تفعيل تفكير المتعلّم عبر الأنشطة والجهود الهادفة. وإذا كانت التعلّميّة تتنوّع بتنوّع الميادين التعليميّة المختلفة، بانية تفكير التعلّمين من خلال المواد التعليميّة التي يتعلّمونها في المدرسة، فمهمّة بناء العقول وتنمية تفكيرها تقع على كل المعلّمين دون استثناء، فلا يمكن لأيّ منهم أن يعفي نفسه من هذه المهمّة التي تشكّل لبّ العمليّة التعليميّة التعلّميّة. والتفكير بذلك عابر لكل المواد الدراسيّة والأنشطة التعليميّة وقائم على انواع ومعايير ونشاطات تخدم اكتساب المتعلّمين المهارات الفكريّة. والحقيقة أنّ كلّ معلّمٍ إنّما يعلّم مادته ويبني في الوقت عينه عقول متعلّميه وتفكيرهم، فهو إذاً يكسب المتعلّم معارف ومهاراتٍ وكفايات في المادة التعليميّة التي يعلّمها ويكسب المتعلّمين في الوقت عينه مهارات التفكير التي يتشارك في تدريبهم عليها مع معلّمي كل المواد التعليميّة والأنشطة التربويّة. فالتفكير يشكّل بذلك الرافعة الأساسيّة للتعليم الّذي يتخطّى حدود المواد الى أفق البناء الفكري للمتعلّم. وهذا ما دعا المفكّر التربويّ براون (براون، 1991، ص.233) الى "الدعوة الى مدرسة مبنيّة على اساس تعليم التفكير، حيث يتعلّم المتعلّمون عن

طريق التفكير حول ما يتعلّمونه" وهو يعتبر أن التعلّم لا يكون إلاّ إذا حصل نتيجة للتفكير بما نتعلّمه. فكيف نجعل التعليم ينجح في هذه المهمّة التربويّة الأولى التي أنشئت المدارس من أجلها؟ وما هو دور المناهج التربويّة في هذه المهمّة؟ وكيف نجعل المعلّم ينجح في بناء عقل المتعّلم من خلال المادّة التعليميّة التي يقوم بتدريسها؟ وكيف نوظّف النشاطات التعلميّة المختلفة في خدمة بناء عقول المتعلّمين وتنمية كفاياتهم التفكيريّة؟ وكيف يساهم المتعلّمون في مساعدة بعضهم البعض على تنمية قدراتهم العقليّة من خلال النشاطات التربويّة التي يقومون بها في الصفّ وخارجه؟ هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة الّتي تطرحها مسالة تعلّميّة التفكير ستكون مدار معالجة في هذا الفصل من كتابنا هذا؟

التعليم وتعليم التفكير:

لقد كانت مهمّة بناء العقول منوطة بالمدارس منذ نشاتها وإن لم يكن قد تطوّر بعد مفهوم أنواع التفكير كما نعرفها في العصر الحاضروكما عرضناها في الفصل المخصّص لهذا الغرض في هذا الكتاب، وما التطوير الدوري للمناهج الّذي تلجا إليه السلطات التربويّة، وكل النشاطات المنهجيّة واللامنهجيّة التي تقوم في المدرسة وخارجها تنفيذاً لمتطلّبات المنهج الدراسي إلاّ وسائل تستثمر لتحقيق هدف بناء عقول المتعلّمين وتنمية مهاراتهم الفكريّة بهدف مساعدتهم على التمكّن من مواجهة ظروف الحياة التي سيعيشونها في مستقبل حياتهم. كما يدخل في هذا الإطار كل المساهمات النظريّة التي طلع بها التربويّون والتي عمّت سائر بلدان العالم السائر في طريق التطوّر والتقدّم، وكل التطبيقات التكنولوجيّة التي انطلقت مع عصر التفجّر المعرفيّ والتقني الّذي نعيشه منذ أكثر من عقدين من الزمن،والتي أنتجت ما يسمّى بالتعليم الإلكترونيّ على أنواعه وكل البرامج المعدّة لهذه الأغراض.

وعندما نتحدّث عن التعليم فإنّنا لا نستثني دور ايّ مكوّنٍ من مكوّنات النظام التعليميّ في هذه المهمّة الأساسيّة التي يقوم بها والتي هي منوطة به على وجه

التحديـد. فالنظـام التعليمـيّ يشـمل الإدارة التربويّـة عـلى المسـتوى الوطنـي والمحـلّي وعـلى مسـتوى المدرسـة عينهـا، كـما يشـمل المعلّمـين والمشرفـين التربويّـين والنفسـيّين وكل الأطـر التربويّة العاملـة في المدرسـة، كـما يشـمل كل العاملـين في المدرسـة ممّـن هـم غـير تربويـين كالسـائقين، والمهتمّـين بالصحّـة المدرسـيّة وبالمطعـم المـدرسيّ، وبالنظافـة المدرسـيّة وغيرهـم ممّـن يتعاطـى الشـأن التعليمـي التربـوي أو يعمـل في مؤسّسـة تعليميّـة؛ وكلّهـم مطالبـون في ان يعطـوا مهمّـة بنـاء عقـول المتعلّمـين وتنميـة مهاراتهـم الفكريَّـة الأولويَّـة التـي لا تعلوهـا أَولويَّـة اخـرى، وأن ينظّمـوا نشـاطاتهم عـلى اسـاس مـدى خدمتهـا لهـذه المهمّـة التـي تتجنّـد المدرسـة للقيـام بهـا. وممّـا لاشـكّ فيـه أن النجـاح في هـذه العمليّـة الطويلـة والصعبـة تتطلّـب إعـداداً تربويـاً يجعـل كل مـن يعمـل في مؤسّسـة تعليميّـة مـدركاً لأهميّـة دوره في هـذه المهمّـة ولكيفيّـات العمـل عـلى إنجـاح هـذا الـدور بـكل الطـرق والوسـائل التربويّـة المناسـبة.

والواقـع انّ تعليـم التفكـير في المدرسـة إنّمـا يعنـي جعـل المتعلّمـين يتعلّمـون التفكـير قبـل ايّ عمـلٍ آخـر، وتوجيـه النشـاطات المنهجيّـة واللامنهجيّـة الى إكسـاب المتعلّمـين المهـارات الفكريّـة، والى تـرك فسـحات واسـعة مـن الزمـن المـدرسي تخصّـص للـكلام عـن التفكـير، وعـن كيفيّاتـه، والى تحويـل الصـف الى صـفٍّ مفكّـر تطبيقـاً لمنهـج يحـث المتعلّمـين عـلى التفكـير. (سـوارتز وبـارك، 1994) وهـذا التفسـير لمفهـوم تعليـم التفكـير يشـمل كل المهـارات والأنـواع الفكريّـة التـي يسـتثمرها الانسـان في حياتـه، فـلا يسـتثني منهـا اي نـوع او ايّ كفايـة.

ولا بـدّ لنـا في معـرض معالجـة هـذا الموضـوع وقبـل البـدء بتحديـد أدوار العاملـين في تعليـم التفكـير مـن أطـر تربويَّـة ومعلّمـين واقران،ونشـاطات تعليميّـة، ومناهـج، مـن إبـداء بعـض الملاحظـات الضروريّـة في هـذا السـياق والتـي يمكـن عرضهـا عـلى النحـو الآتي:

1 – مـا هـي الطريقـة الأنسـب في تعليـم مهـارات التفكـير، هـل هـي مـن خـلال تخصيـص وقـت لتعليـم هـذه المهـارات ام مـن خـلال النشـاطات التعليميّـة؟

يظهـر مـن مراجعـة الأدب التربـويّ في هـذا الميـدان ان الطريقـة الفضـلى في

تعليـم مهـارات التفكـير لا تكـون في تعليمهـا منفـردة وكهـدفٍ في ذاتهـا، إنّمـا مـن خـلال كل النشـاطات التعليميّـة التـي تمـارس في الصفـوف، (روبـرت شـوارتز،2001)، والتـي لا تقتـصر عـلى مـادَّة تعليميّـة معيّنـة، إنّمـا تتعداهـا الى كل المـواد التعليميّـة بأنشـطتها كافّـة. وقـد أظهـرت الأبحـاث التـي قـام بهـا (هـو وآخـرون، 2000) كـما أورد نتائجـه (بـولاك وروبـرت، 2011) أنّـه لا يكفـي تعليـم قواعـد المنطـق لزيـادة فعاليّـة المتعلمـين في معالجـة المشـكلات التـي تعترضهـم في حياتهـم اليوميّـة.

2 – ما هو الوقت اللازم لإكساب مهارة فكريّة؟

تؤكّـد الدراسـات في هـذا الميـدان أنّ الفـترة الزمنيّـة لإكسـاب المتعلّمـين مهـارة فكريّـة تناسـب مراحـل نموّهـم الفكـري، لا تقـلّ عـن ثلاثـة اشـهر عـلى اقـل تقديروقـد تمتـدّ لأكـثر مـن ذلـك مـع كلّ الوسـائل التعليميّـة المسـتثمرة وكل التحفيـز الـضروريّ لذلـك.

3 – ما الذّي يجب ان يتعلّمه المتعلّمون من المهارات الفكريّة؟

مـن الواضـح أنّـه علينـا ان نعلّـم المتعلمـين أن يسـتنتجوا مـا لـه معنـىً مـمّا ليـس لـه معنـىً، وان يميّـزوا العلاقـات القائمـة بـين المعـارف المجموعـة، وأن يولّـدوا الأفـكار ويوضّحوهـا ويحلّلوهـا ويقيّموهـا، وأن يتنبّهـوا للتفاصيـل وهـم مدركـون في الوقـت عينـه الـكلّ الّـذي يجمعهـا، والّـذي تنـدرج ضمنـه، وان يتعلّمـوا وضـع الإسـتراتيجيّات اللازمـة لحـلّ المشـكلات، وأن يميّـزوا مـا هـو هـامّ في الحيـاة اليوميّـة، وان يمارسـوا التفكـير المـا فـوق معـرفي عـلى كلّ مـا يقومـون به.(غريغـور، 2007، ص.16 و39). وهـذا يفـترض تعلّـم كل مهـارات التفكـير التـي يحتاجهـا الانسـان في حياتـه، وبالتـالي تعلّـم التفكـير الاسـتدلالي والتفكـير العلمـيّ والتفكـير الناقـد والتفكـير الإبداعـيّ والتفكـير المـا فـوق معـرفي وهـي الأنـواع التـي عرضناهـا في الفصـول السـابقة مـن هـذا المؤلّـف، حسـب المسـتوى الفكـري للمتعلّمـين، وقـد تكـون نظريّـة بياجيـه إحـدى اهـم الركائـز في تمييـز مـا يمكـن للمتعلّمـين ان يتعلّمـوه في مراحـل نموّهـم المختلفـة.

4 – ما هي مميّزات النشاط التعليميّ المشجّع على التفكير؟

حــدّد قســم التربيــة والمهــارات في المملكــة المتّحــدة في العــام 2002 المميّــزات

التي يجب ان يتحلّى بها كل نشاط تعليميّ يشجّع على التفكير على الوجه الآتي:

ـ أن تطرح المهام المطلوبة على المتعلّمين تحدّيات كبيرة تدعوهم الى التفكير.

ـ أن تشجّع المتعلّمين على استثمار المعارف التي تعلّموها سابقاً.

ـ أن تعرض إمكانيّات تعاون بين المتعلّمين في تنفيذ الأعمال المطلوبة.

ـ أن تشجّع المتعلّمين على الحديث عمّا قاموا ويقومون به أثناء تنفيذهم الأعمال المطلوبة.

ـ أن تنتج معارف جديدة وتنمّي مهارات التفكير التي يمكن استثمارها في نشاطاتٍ تعليميّةٍ أخرى.(غريغور، 2007، ص.ص. 36 – 37).

وقد أكّدت العديد من الدراسات أنّ التعليم الناجح للاستراتيجيات المعرفيّة التي تشجّع على التفكير إنّما يكمن في تعليم الاستراتيجّة بحدّ ذاتها والتعرّف على المهارات الما فوق معرفيّة المتعلّقة بهذه الاستراتيجيّة، أي المعرفة كيف، متى، لماذا، واين تستخدم هذه الاستراتيجيّة.

5 – ما هي المبادئ الاساسيّة التي يجب اعتمادها في تعليم التفكير ل"تربية الذكاء"؟

المبادئ الأساسيّة التي تعتمد في تربية الذكاء كما عرضها (سترنبرغ، 2006) هي الآتية:

أ – تقوم المرحلة الأولى من مراحل حلّ مشكلة في الإقرار أنّ هناك مشكلة وقد تكون هذه المرحلة هي المرحلة الأصعب في الحياة اليوميّة.

ب - إنّ تحديد المشكلة هو أكثر صعوبة من تصوّر حلٍّ لها.

ج – إنّ المشاكل الحقيقيّة في الحياة هي على وجه العموم صعبة التحديد.

د – ترتبط الحلول التي نقدّمها للمشاكل التي نصادفها بالسياق الّذي ترد فيه، وهي في كلّ حالٍ متفاعلةٍ معه.

هـ – لا حلّ جيّد وحيد لمشاكل الحياة اليوميّة، والمعايير التي تحدّد الحلّ الأمثل هي على وجه العموم غامضة.

و – تعـود حلـول المشـاكل اليوميّـة عـلى الأقـلّ للمعـارف غـير الأكاديميّـة اكـثر مـمّا تعـود الى المعـارف الأكاديمية.

ز – مشاكل الحياة ملتبسة، معقّدة وصعبة الحلّ، إلاّ أنّها غير مستحيلة.

6 - ما هي مراحل النشاط التعليمي المشجّع للتفكير؟

تتوزّع مراحل النشاط التعليميّ المشجّع للتفكير على الوجه الآتي:

1 – مرحلـة تحضـير النشـاط التعليمـيّ عـن طريـق تحديـده وتعيـين مـدى العمـق المطلـوب الوصـول إليـه في تعليـم مهـارة التفكـير المقصـودة والاعـلان عنـه للمتعلّمـين وتهيئتهـم للمشـاركة فيـه وطـرح الجديـد المطلـوب العمـل عليـه.

2 – مرحلـة إثـارة الـصراع المعـرفيّ الّـذي يـؤدّي الى التصـادم بـين المهـارة الفكريّـة المطلـوب تنميتها والافتراضـات التـي يبنـي عليها المتعلّمـون سـلوكيّاتهم، وهـي مرحلـة تسـتمر طيلـة النشـاط التعليمـيّ، وتطـرح التحدّيـات عـلى المتعلّمـين.

3 – مرحلـة بنـاء المهـارة الفكريّـة إنطلاقـا مـن حيّـز النمـو المتجاوزالّـذي قـال بـه عـالم النفـس الـروسيّ فيغوتسـكي والّـذي يدفـع المعلّـم الى طـرح انشـطة تدفـع بالمتعلّمـين الى الارتقـاء في مسـتوى تعاطيهـم الفكـريّ مـع المشـكلات المطروحـة.

4 – مرحلـة التفكـير المـا فـوق معـرفي الّـذي يقـوم عـلى التفكـير في مـا نفكّـر فيـه، فيصبـح المتعلّـم عـلى وعـيٍ بطريقتـه في التفكـير وبالصعوبـات التـي يعـاني منهـا وبطريقـة حلّهـا، وبالتعبـير عـن هـذه الحلـول.

5 – مرحلـة الربـط مـا بـين المهـارة الفكريّـة التـي تـمّ العمـل عليهـا والمشـكلات الحياتيّـة التـي يعيهـا المتعلّمـون.

7 – ما هي انواع النشاطات التعليميّة المشجعة للتفكير؟

يمكننا تصنيف النشاطات التعليميّة المشجّعة للتفكير على الوجه الآتي:

1 – النشاطات التعليميّة التي تقبل أكثر من إجابة واحدة.

2 – النشاطات التعليميّة التي تركّز على الأفكار التوليديّة.

3 – النشاطات التعليميّة التي تتطلّب استثمار الوظائف الفكريّة العليا.

4 – النشاطات التعليميّة التي تتطلّب بحثاً واستكشافاً وإطّلاعاً.

5 – النشاطات التعليميّة التي توفّر فرص التعبير الحرّ عن الأفكار.

6 – النشـاطات التعليميّـة التـي تتطلّـب الربـط بـين الخـبرات القديمـة والوضعيّـة المعالجـة.

7 – النشاطات التعليميّة التي تعتمد على إيجاد حلول للمشكلات المطروحة.

بعـد الإجابـة عـن هـذه الأسـئلة يجـدر بنـا الانتقـال الى تحديـد مسـتلزمات تعليـم التفكـير وتنميـة مهاراتـه في النظـام التعليمـي بمؤسّسـاته كافّـة. وسـنقوم بعـرض هـذه المسـتلزمات في مسـتوى المناهـج التعليميّـة، في مسـتوى الادارة التربويّـة، في مسـتوى المعلّمـين في مسـتوى المتعلّمـين وفي مسـتوى النشـاطات التعليميّـة؟

تعليم التفكير والمناهج :

درجـت العـادة أن تقـوم السـلطات المركزيّـة بوضـع المناهـج التفصيليّـة لما يجـب ان تشـكّله المـواد التعليميّـة المختلفـة، فتحـدّد المضامـين والأنشـطة والقـدرات والمهـارات وطـرق التقييـم وتضـع الكتـب ودفاتـر التماريـن وأدلـة المعلّمـين وتصـدر توجيهـات في طـرق التعليـم. ونتسـاءل ألا تشـكّل هـذه العـادات نمطـاً مـن أنمـاط اسـتبعاد دور التفكـير عنـد المعلّمـين الممارسـين اليوميّـين للتعليـم؟

إنّنـا نـرى أنّـه مـن الـضرورة بمـكان أن تصـاغ المناهـج بصـورة إجماليّـة عامّـة تاركـة شـيئاً مـن الحرّيّـة للمعلّمـين في التوسّـع او الاقتصـار في الموضوعـات المنصـوص عنهـا في المناهـج، فاتحـة أمامهـم الأفـق نحـو إبداعـات تتجـلّى في الموضوعـات التـي يقترحونهـا للمتعلّمـين وفي النشـاطات التـي يدرّبونهـم عليهـا مـن واقـع بيئتهـم ومـن صلـب إهتماماتهـم، وأن ينـصّ فيهـا عـلى المهـارات الفكريّـة التـي يجـب العمـل على إكسـابها للمتعلّمين في كل حلقـة من حلقات التعليـم، وأن توضع آليّـات التقييـم بطريقـة تلحـظ حيّـزاً لهذه المهـارات فيـترك للمعلّمين الحريّـة في اختيار النشـاطات المسـاعدة في اكتسـاب المهـارة ويُقـترح عليهـم المسـتويات التـي يجـب ان يتقنهـا المتعلّـم في

اكتسابه ونماذج التقييم التي يمكنه اللجوء إليها لقياس مدى تحقّق المهارات الفكريّة. (ليسيستر،2013،ص.104).

تعليم التفكير والإدارة التربويّة:

لا يمكن أن يمارس تعليم التفكير في مؤسسة تربويّة إذا كانت الإدارة التربويّة فيها لا تمارس التفكير على مستوى الإدارة في تعاملها مع المعلّمين والمتعلّمين والأهل. وهذا لا ينفي حق الإدارة في ممارسة وظائفها في التخطيط والإدارة والتقييم، لكنّ المقصود هنا هو نوعيّة هذه الممارسة الإداريّة التربويّة، فإذا قامت على التشارك في التفكيرفي المشكلات وفي طرح الحلول النابعة من التفكير التشاركيّ، فإنّها ولا شكّ تؤدي الى نشر مناخ من التقدير للممارسة الفكريّة التي تنتشر في المؤسّسة التعليميّة بمستوياتها كافّة وتترجم في نشاط كل العاملين في المؤسّسة التعليميّة. وإذا استنكفت الإدارة عن التشارك في التفكير في القضايا التربويّة والتعليمية فإن ذلك يشكّل عائقاً من عوائق تعليم التفكير عند المعلّمين وتعلّمه عند المتعلّمين على حدٍّ سواء.

تعليم التفكير والمعلّمون:

ممّا لاشك فيه أنّ للمعلّم الدور الأكبر في تعليم التفكير وتنمية مهاراته عند المتعلّمين. ويتجلّى هذا الدور في التزام المعلّم القيام بالادوار الآتية:

1 – الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم، فكيف لمعلّم لا يمارس التفكير في مهنته قبل أن يعلّم وفي اثناء تعليمه وبعده، أن يقوم بتعليم التفكير لمتعلّميه. إنّنا نرى أنّ الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم تشكّل شرطاً لازماً للوصول الى تعليم التفكير وتنمية مهاراته.وسنعالج هذا الموضوع في فصلٍ خاص من هذا المؤلّف.

2 – ممارسة العصف الذهنيّ في التهيّئة الصفّيّة لكل نشاطٍ تعليميٍّ، وهو مرحلة لازمة لكل تفتّحٍ مأمول للتفكير؛ فطرح التحدّيات ودفع التعلّمين الى الشعور بالعجز الفكري أو بالنقص في المعرفة أو باساليب الوصول اليها، تشكّل في

العديـد مـن الأحيـان طريقـة مناسـبة لتهيئـة الفكـر للتقـدّم، عـلى ان تخلـو هـذه الممارسـة مـن التقييـم او النقـد وتشـجّع عـلى التفكـير الحـرّ وتقبّـل جميـع الاسـتجابات(الراميني وكراسـنة،2007، ص.104). ولنـا كلام حـول مـا يسـمّى بمرحلـة التهيّـؤ للقـراءة حـين نعالـج مسـالة تعليـم التفكـير والأنشـطة.

3 – العمـل عـلى كشـف إفتراضـات المتعلّمـين ومسـلّماتهم وتبريراتهـم وتعميماتهـم وتاويلاتهـم ودفعهـم الى وعـي الآليّـات الفكريّـة التـي يلجـؤون إليهـا والتـي توقعهـم في الأخطـاء الاسـتدلاليّة والتـي تمنعهـم مـن ممارسـة التفكـير الناقـد والإبداعـي والعلمـيّ والمـا فـوق معـرفيّ عـلى حـدٍّ سـواء.

4 – فتـح افـقٍ للتفكـير مـن خـلال صياغـة معطيـات المنهـج في مشـكلات تطـرح تحدّيـاً، تتطلّـب بحثـاً، ولا تجـد حلـولاً سريعـة تقتـل التفكـير، وانتقـاء هـذه المشـكلات مـن الحيـاة اليوميّـة للمتعلّمـين.

5 – الإكثـار مـن الأسـئلة التـي تتركّـز عـلى حيّـز النمـو المتجـاوز والّتـي تدفـع بالمتعلّمـين إلى مـا يحثّهـم عـلى إدراك النواقـص التـي يعانـون منهـا، وعـلى الشـعور بنقـص معارفهـم وطـرق تفكيرهـم فيقبلـون عليهـا في محاولـة لسـدّ مـا يعتبرونـه مـن النواقـص التـي يجـب العمـل عـلى إزالتهـا إذا مـا شـاء المتعلّـم ان يفيـد مـن تعلّمـه.

6 – التعبـير لفظيّـاً عـن كيفيّـة التفكـير الذّي مارسـه المعلّم مـع متعلّميه،(غرغـور، 2007، ص.224) و(شـوارتز ومـاك غينـس، 2004، ص. 2)، مقدّمـة للطلـب الى المتعلّمـين ان يتدرّبـوا عـلى التعبـير عـن طريقـة تفكيرهـم، وعـلى إيضـاح خطـط العمـل الّتـي يضعونهـا في مشـاريعهم ومخطّطاتهـم.

7 – اللجـوء الدائـم الى العمـل الفريقـي لأنّـه يشـكّل الطريقة الأنجـح في اسـتيضاح التفكير لدى كل العاملـين في فريـقٍ معيّنٍ، فـكل عضـوٍ في فريق تعاونيّ يشـكّل مرآةً لسـائر اعضـاء الفريق يرون مـن خـلال بعضهـم البعـض مـا يبقـى مسـتوراً مـن تفكـير كلّ واحـدٍ منهـم، فالآخـر في الفريـق التعـاوني هـو كاشـف الافتراضـات غـير المعلنـة وغـير المعـبّر عنهـا بوضـوح وهـو المسـاعد عـلى إيضـاح التفكـير، وعـلى وعـي طريقة الفهـم الخاصّة بـكل عضـوٍ في الفريق ممّا يسـاعد الاعضاء

الآخرين على فهم طرق تفكيرٍ مختلفة تغني تفكيرهم وتعدّد نظرتهم الى الموضوع عينه. والدراسات التي تؤكّد هذه النظرة عديدة كما لخّصها وعبّر عنها (غريغور،2007، ص.ص. 271 – 271). وقد استشهد غريغور بروغوف (1999) الّذي اعتبر أنّ المعلّمين الّذين لا يقدّرون المقاربة التعاونيّة الإجتماعيّة الثقافيّة القائمة على العمل الفريقي إنّما يحدّون من تطوّر متعلّميهم الفكريّ.

8 – تنويع الأعمال المطلوبة من المتعلّمين من تطبيق، وإبداء رأي وتأليف، والافساح في المجال للمتعلّمين في ان يختاروا نوع العمل الّذي يرغبون فيه ممّا ينمّي لديهم روح المبادرة والتعبير عن الخيارات وما يرغبون به.(شيم وولزاك، 2012، ص. 25).

9 – إعطاء المعلِّم المثال للشخصيّة الموثوقة التي يشعر المتعلّمون معها أنّهم بين أيدٍ فكريّةٍ علميّة موثوقة وامينةٍ يمكن الإتّكال عليها في تعلّمهم، فيؤمنون بمعرفتها وبقدرتها على حلّ المسائل العائدة لميدان تعلّمهم حلاً معرفيّاً وفكريّاً صحيحاً.(شيم وولزاك، 2012، ص. 62) و(غريغور، 2007، ص، 65).

10 – إتقان إستراتيجيّة طرح الأسئلة المثيرة للتفكير والدافعة الى طرح اسئلة جديدة من المتعلّمين، واتقان استراتيجية اختيارنوع السؤال المطلوب طرحه، والوقت المناسب لطرحه، وإتقان استثمار استجابات المتعلّمين في التقدّم في تنمية المهارة الفكريّة المقصودة بالنشاط التعليميّ.(غريغور،2007) و(زيتون،2003).

11 – تشجيع المتعلمين على التنظيم الذاتي لتعلّمهم وهوما يقدّم لهم مساعدة كبيرة في أدراك طرائق تعليمهم، وتفكيرهم وفي إدارتها ذاتيّاً. وهذا ما أكّدته العديد من الدراسات حين ركّزت على أنّ نجاح المتعلّمين في تعلّمهم يتوقّف على مدى نجاحهم في التنظيم الذاتيّ لتعلمهم. (بنتريتش، 2002). ولنا عودة في هذا المؤلف الى هذا المفهوم.

12 – العمل على إشباع احتياجات المتعلّمين الفكريّة عن طريق قبول اسئلتهم

غير الإعتياديّة، وأفكارهم الغريبة، والتعامل معها بصدق واستثمارها في الدفع بالمتعلّمين نحو تعميق تفكيرهم وتوضيحه، والتعبير عنه بحرّيّة وقبول الرأي الاخر والنظر إليه بموضوعيّة.

13 – عمل المعلِّم مع المتعلّمين على كل أنواع التفكير، منتقلاً في ما بينها بيسر، شارحاً النوع الّذي اختاره ومدى مناسبته للوضعيّة التعليميّة التي يعالجها.وهذه مهارة في غاية الإفادة للمتعلّمين الذّين لا يحسنون اختيار نوع الكفايات الفكريّة المناسبة للوضعيّات التي تطرح عليهم، والتي يمكن نقلها من وضعيّةٍ الى اخرى.

14 – تشجيع المتعلّمين على ممارسة التفكير الما فوق معرفيّ في العمليّات الفكريّة التي يقومون بها وذلك ما يساعدهم على تعديل الإندفاع في حلّ المشكلات وتحقيق التروّي المعرفي (محمد،2015، ص.180) وخفض عدد المحاولات الخاطئة التي يضطرّون اللجوء إليها، والتي تثير لديهم شعوراً بالاخفاق وعدم القدرة على متابعة التفكير.

15 – تامين شروط نجاح تعليم التفكيرعن طريق التحلّي بالصبر على الاستماع، وباحترام التنوّع والاختلاف الكامن في شخصيّات المتعلّمين، وبتشجيع المناقشة والتعبيرعن الأفكار، وبتقبّل افكار الطلبة مهما تنوّعت شرط بقائها في إطار الموضوع المعالج، وبإعطاء المتعلّمين الوقت الكافي للتفكير وللتعبير عن تفكيرهم، وبتنمية ثقة المتعلّمين بانفسهم، وبإعطاء تغذية راجعة إيجابيّة وبتثمين أفكار المتعلّمين.(بدر،2011)، و(رشا،2013،ص.ص.86-84).

تعليم التفكير والمتعلّمون:

إذا كان المتعلّمون هم المستفيدون من تعليم التفكير، فإنّ لهم دوراً في نجاح عمليّة تعليم التفكير عن طريق مشاركتهم الفعّالة فيها التي تجعل الجوّ الصفّي جوّاً منتجاً للأفكار ومشجّعاً على المشاركة الصفّيّة في النقاشات والحوارات وفي التدرّب على المهارات الفكريّة حيث يقوم المتعلّمون بشرح افكارهم، وبتوضيح

الخطـط التـي يرغبـون في إتّباعهـا في حـلّ المشـكلات وفي اختيـار المهـارات الفكريّـة المناسـبة لحلّهـا؛ ويشـكّل التعلّـم التعـاوني والعمـل الفريقـي أحـد أنجـع الوسـائل التربويّـة في مسـاعدة المتعلّمـين لبعضهـم البعـض للتقـدّم في اكتسـاب المهـارات الفكريّـة والتـدرّب عليهـا داخـل الصـفّ وخارجـه. وممّـا لا شـك فيـه أنّ تنميـة المهـارات الفكريّـة عنـد المتعلّمـين تشـكّل إنطلاقـة كبـيرة لشـخصيّة المتعلّمـين تجعلهـم يخطـون الخطـوات الأولى في اسـتقلاليّتهم الفكريّـة.

تعليم التفكير والنشاطات التعليميّة:

يتجسّـد نشـاط المعلّـم مـن خـلال إدارتـه للصـفّ ومـن خـلال النشـاطات التربويّـة التعليميّـة التعلّميّـة التـي يحضّرهـا ويعمـل عـلى تنفيذهـا في الصـفّ، وهـي تشـكّل المـدى الأرحـب لممارسـة التفكـير والتفكـير المـا فـوق معـرفي ودعـوة المتعلّمـين الى هـذه الممارسـة التـي تطـال كل أنـواع التفكـير التـي تحدّثنـا عنهـا في هـذا المؤلّـف. وممّـا لا شـكّ فيـه أنّ القـراءة التـي نتعلّـم بواسـطتها تشـكّل أوّل النشـاطات التـي تعتـبر المـسرح القابـل لتعليـم التفكـير ولتنميـة مهاراتـه. ولـن يتمكّن المعلّـم مـن الوصـول الى مبتغـاه هـذا إلاّ إذا انطلـق في نشـاط القـراءة مـن تفعيـل الاسـتراتيجيّات العائـدة لـكلّ مرحلـة مـن مراحـل تعليمهـا. وهـذه الاسـتراتيجيّات هـي الآتيـة:

1 – استراتيجيّات مرحلة التهيّؤ للقراءة

2 – استراتيجيّات تعليم التفكير من خلال القراءة.

1 – اسـتراتيجيّات مرحلـة التهيّـؤ للقـراءة: تشـتمل مرحلـة التهيّـؤ للقـراءة الاسـتراتيجيّات الآتية:اسـتراتيجيّة التوقّعـات، اسـتراتيجيّة الكلـمات المفاتيـح، اسـتراتيجيّات الاسـتباق، اسـتراتيجيّات تـوارد الفـكار والعبارات،واسـتراتيجيّة التداعيات.(صيّـاح،2008).

أ – اسـتراتيجيّة التوقّعـات : تقـوم اسـتراتيجيّة الوقّعـات عـلى الطلـب الى المتعلّمـين توقّـع بنيـةٍ معرفيّـة للنـص الّـذي لا يعرفـون منـه سـوى العنـوان او عـلى ابعـد تقديـر المقدّمـة، وتوسـيع هـذا التوقّـع وتقديـم تبريـراتٍ لـه، بهـدف تقريـب المسـافة الفكريّـة

بـين المتعلّمـين والنـصّ. مـن الواضـح أنّ هـذه الاسـتراتيجيّة تفتـح مجـالاً واسـعاً للخيـال ولوضـع التصـوّرات المنطلقـة مـن معارفهـم وخبراتهـم. ويعـودون إليهـا بعـد قـراءة النـصّ.

ب – اسـتراتيجيّة الكلـمات المفاتيـح: تقـوم اسـتراتيجيّة الكلـمات المفاتيـح عـلى اسـتخراج عشر كلـمات مـن النـص المنـوي قراءتـه ووضعهـا أمـام المتعلّمـين والطلـب إليهـم ان يتوقّعـوا تصـوّراً للنـصّ انطلاقـاً مـن هـذه الكلـمات المفاتيح.وتـاتي هـذه التصـوّرات متنوّعـة بتنـوّع المتعلّمـين فتغنـي خيـال بعضهـم البعـض.

ج – اسـترايجيّة الاسـتباق: يسـتخرج المعلّـم المفاهيـم الأساسـيّة الـواردة في النـصّ ويعـدُّ للتعبير عنهـا عـدداً مـن الجمـل مـن ثـلاث الى خمـس جمـل مثـيرة للاهتـمام لبداهتهـا غـير أنّهـا خاطئـة، وعـدد مماثـل مـن الجمـل غـير مثـيرة للاهتـمام وغـير بديهيّـة غـير أنّهـا صحيحـة، وتطـرح هـذه الجمـل للنقـاش. ومـن بعدهـا يقـرأ المتعلّمـون النـصّ ويناقشـون هـذه الأفكارويقابلونهـا مـع افـكار النـص.

د - اسـتراتيجيّة تـوارد المفـردات والأفـكار: يسـتخرج المعلّـم مـن النـص المنـوي قراءتـه خمـس مفـردات يضعهـا عـلى اللـوح امـام انظـار المتعلّمـين ويطلـب إليهـم بعـد تنظيـم الصـف في فـرق ان يقدّمـوا أكـبر عـدد مـن المفـردات والعبـارات التـي تتـوارد الى أذهانهـم انطلاقـاّ مـن هـذه المفـردات، وتكتـب عـلى اللـوح ويقراهـا الصـف بكاملـه للتهيّـؤ لاسـتقبال النـصّ الجديـد.

ه – اسـتراتيجيّة التداعيـات: يقسـم المعلّـم الصـف الى فـرق لا يتعـدّى عـدد الواحـدة منهـا السـتة مشـاركين ويعـرض مفردتـين عـلى اللـوح، ويسـتدعي كل فريـق المفـردات والعبـارات التـي تخطـر عـلى بـال أعضائـه حـول كلّ مفـردة، وتربـط كل مفـردة اسـتدعتها المفـردة الأولى مـع مفـردة اسـتدعتها المفـردة الثانيـة حتّـى تتكـوّن سلسـلة مـن التداعيـات المغنيـة لتفكـير المتعلّمـين والتـي تسـاعدهم في فهـم اعمـق للنـصّ.

2 – استراتيجيّات تعليم التفكير من خلال القراءة: تشتمل على الاستراتيجيّات الآتية:

استراتيجيّة تحليل السمات المعنويّة للمفردات، استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة، استراتيجيّة التمكين المعرفيّ، استراتيجيّة ملء النموذج القصصيّ، استراتيجيّة شبكة النقاش، استراتيجيّة إقرأ، فكّر، عبّر، تأمل، استراتيجيّة التخطيط للفهم القرائيّ و استراتيجيّة تقويم النشاط الفكريّ الهادف للوصول الى الفهم القرائيّ.

أ – استراتيجيّة تحليل السمات المعنويّة للمفردات:

تقوم هذه الاستراتيجيّة على استخراج المفردات الصعبة الواردة في النص، ووضعها مع المفردات التي فهمها المتعلّم من النص في مجموعات متقاربة المعنى، وتبيُّن الفروق المعنويّة (تشابه، اختلاف) الموجودة في ما بينها، وربطها بالمفاهيم الواردة في النصّ.

تهدف استراتيجيّة تحليل السمات المعنويّة للمفردات الى تدريب المتعلّم على اكتشاف الفروق بين المفردات وعلى الانتباه اليها في التعبيرالشفهيّ والكتابي.

ب - استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة :

تقوم استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة على رسم خريطة ثنائيّة الأبعاد للمفاهيم الواردة في النصّ توضح العلاقات القائمة في ما بينها.(ترسيمة النصّ).

تهدف استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة الى تدريب المتعلّم على تنظيم الأفكار والمفاهيم وتوضيح العلاقات القائمة في ما بينها للوصول الى فهم أعمق للنص المقروء.

ج - استراتيجيّة التمكين المعرفيّ:

تقوم استراتيجيّة التمكين المعرفيّ على تنمية معارف المتعلم وتوسيع مداركه عن طريق الإجابة عن ثلاثة اسئلة هي الآتية:

1 - ماذا أعرف عن الموضوع المطروح؟

2 - ما الذي أرغب في ان أعرفه عن الموضوع المطروح؟

3 - ما الّذي تعلّمته عن الموضوع المعالج؟

نقسم الصفحة الى ثلاثة أجزاء، نخصّص كل جزءٍ منها لسؤال من الأسئلة

الثلاثـة التـي طرحناهـا. نجيـب عـن السـؤالين الأوّل والثـاني قبـل قـراءة النـصّ، ونـدوّن إجاباتنـا. ونجيـب عـن السـؤال الثالـث بعـد دراسـة النـصّ.

يمكـن إضافـة جـزء رابـع يجيـب فيـه المتعلّـم حـول مـا توقّـع أن يتعلّمـه ولم يتمكّـن منـه مـن خـلال المعالجـة.

د ـ إستراتيجيّة ملء النموذج القصصيّ.

تقـوم إسـتراتيجيّة مـلء النمـوذج القصـصيّ عـلى رصـد العنـاصر الأساسـيّة المشـاركة في بنـاء القصّـة (الشـخصيّات، المـكان، الزمـان، المشـكلة والحـل) وعـلى ترتيـب الأحـداث الـواردة في القصّـة والتـي تسـاهم في دفعهـا الى نهايتهـا.

تهـدف هـذه الاسـتراتيجيّة الى تدريـب المتعلّمـين عـلى تكويـن بنيـة القصّـة، عـلى إدراك العلاقـات القائمـة بـين الشـخصيّات، عـلى إدراك تسلسـل الأحـداث فيهـا، عـلى التمييـز بـين الأحـداث الهامّـة والأحـداث التـي لا تسـاهم في تقـدّم القصّـة الى نهايتهـا.

ه ـ إستراتيجيّة شبكة النقاش :

بعـد قـراءة النـص وشرح المفـردات والعبـارات الصعبـة يطـرح المعلّـم سـؤالاً يشـكّل اسـتفهاما حـول الفكـرة الرئيسـيّة للنـصّ.

يطلـب الى المتعلّمـين الإجابـة عـن هـذا السـؤال بفكـرة أو فكرتـين عـلى الأكثرومـن ثـمّ بعـد صياغـة كل متعلّـمٍ إجابتـه يطلـب إليـه أن يناقـش هـذه الإجابـة مـع رفيقـه حتـى يصـلا الى فكـرة جديـدة أو فكرتـين، ينتقـل بعدهـا الثنـائي لمناقشـة فكرتـه أو أفـكاره مـع ثنـائيٍّ آخـر حتـى يتوصـلا الى فكـرة جديـدة فيعرضهـا مـع الأدلّـة التـي تبرّرهـا عـلى اللـوح حتـى تتكـوّن مجموعـة واسـعة مـن الأفـكار حـول السـؤال المطـروح.

و - استراتيجيّة إقرا، عبّر، أكتب، تأمّل:

تقـوم هـذه الإسـتراتيجيّة عـلى قـراءة النـصّ قـراءة متعمّقـة، واسـتيعاب معطيـات النـصّ، ينتقـل بعدهـا المتعلـم الى التعبـير عـمّا فهمـه مـن النـصّ باسـلوبه الخاصّ،مـن ثـمّ يقـوم المتعلّـم بانتقـاء الأفـكار التـي يقبلهـا والأفـكار التـي يرفضهـا مـن النـصّ ويعلّـق عليهـا قبـولاً ورفضـاً، أوطرحـاً لأسـئلة حولهـا،أو تعليقـاً شـخصيّاً وتبريـر ذلـك، ويتامـل المتعلّـم أخـيراً بـكل مـا كتبـه مقدّمـة لعرضـه عـلى رفاقـه المتعلّمـين ليناقشـوه فيـه.

ز ـ استراتيجيّة التخطيط للفهم القرائيّ: تقوم هذه الاستراتيجيّة على التهيئة الفكريّة لاستقبال النصّ، والتفكير في الكيفيّات اللازمة لفهمه، وفي المسار الفكري الأنسب للاقبال على فهم أفكاره والتمكّن من متابعة عمليّة الفهم دون الاضطرار للتوقّف او للإعادة في حال الوصول إلى عوائق تمنع الفهم.

ح – استراتيجيّة تقويم النشاط الفكريّ الهادف للوصول الى الفهم القرائيّ: تقوم هذه الاستراتيجيّة على تقويم النشاط الفكري الساعي الى الفهم القرائي ومتابعة مدى النجاح في الوصول الى الهدف المرسوم وتعديل النشاط إذا ما وجد القارئ أنّ نشاطه الفكريّ لم يكن مفيداً لتحقيق الاهداف المقصودة في مستوى الفهم.وهذه الاستراتيجيّة ترافق عمليّة القراءة من أوّلها حتّى نهايتها وهي تدخل في باب التفكيرالما فوق معرفيّ الّذي يضبط إيقاع الأعمال ويصوّبه ويعيد تنظيمه إذا اقتضى الفهم القرائيّ ذلك بهدف الوصول الى أرفع مستوى منه.

والكلام في هذه الاستراتيجيّات التي تسبق وترافق عمليّة القراءة، إنّما يطال كل فعلٍ قرائيّ يقوم به ايّ إنسانٍ في حياته، فنحن بحاجةٌ لهذه الاستراتيجيّات كلّما قرانا للوصول بقراءتنا الى أعلى درجة من درجات الفهم القرائيّ، وهو المامول من القراءة من أيّ نوعٍ كانت، وفي أيّ ميدانٍ من ميادين المعرفة التي نرغب في اكتسابها.

برامج تعليم التفكير:

تنوّعت برامج تعليم التفكير بحسب الخلفيّة النظريّة التي يحملها واضع البرنامج، لذلك راينا برامج تركّز على تعليم العمليّات الفكريّة كبرنامج جيلفورد للبناء العقليّ، وبرامج تعليم العمليّات الما فوق معرفيّة كبرنامج تعليم الفلسفة للأطفال لليبمان، وبرامج تعليم المعالجة اللغويّة القائمة على تعليم التفكير إنطلاقا من الأنظمة اللغويّة والرمزيّة، وبرامج التعلّم بالاكتشاف كبرنامج كورت لدي بونو،الّذي يقوم على تعليم استراتيجيّات التخطيط، إعادة بناء المشكلة، تمثيل

المشكلة بالرموز، او بالصور او بالرسوم البيانيّة، وبرنامج التفكير المنتج لكوفنغتن، وبرامج تعليم التفكيرالمنهجي التي ارتكزت على نظريّة بياجه في التطوّر المعرفي؛ ومن هذه البرامج، برنامج الحل الإبداعيّ للمشكلات لأوسبورن، وبرنامج تعليم مهارات التفكير لتابا، وبرنامج التفاعل المعرفيّ الانفعاليّ لويليام، وبرنامج فيورستن التعليميّ الإغنائيّ.

تقييم سلوكيّات التفكير:

وضعت اختبارات عديدة لقياس سلوكيّات التفكير وتقييمها ومن أهمّها: اختبار واطسن كلاسر (1980)، واختبار كورنيل للتفكير الناقد (1985)، واختبار إنيس – وير للتفكير الناقد (1985).

يتكوّن اختبار واطسن كلاسر (1980) من خمس مكوّنات تقيس كلاً من العمليّات الفكريّة الآتية: تمييز المسلّمات، الاستنتاج، الاستقراء، التفسير وتقويم الحجج، وهي تعتمد على الاستدلال الشكليّ.

ويتكوّن اختبار كورنيل للتفكير الناقد (1985) من صورتين الأولى للمرحلة الابتدائيّة والثانية للمرحلة الجامعيّة، ويقيس هذا الاختبار عمليّات الاستقراء، المعنى، الاستنتاج، تحديد التعريف، تحديد المسلّمات ومصداقيّة العبارات.

ويتكوّن اختبار إنيس – وير للتفكير الناقد (1985)، من نصٍّ مكوّنٍ من ثماني فقرات تدعم فكرة توقّف السيارت اثناء الليل، ويُطلب الى المستجيب ان يكتب فقرة ردّاً على كلّ فقرة من فقر الاختبار يحدّد فيها مدى صحّة الفكرة المعروضة فيؤيّدها او يرفضها. وقد وضع بدر(بدر،2011،ص.ص.186 – 189) مقياس تقدير سلوكيّات التفكير عند الطلبة خاص بالمعلّم ووزّعه على ثمانية انماط من التفكير هي الاتية: 1 – متسرّع، 2- اعتماديّ، 3 – متصلّب وغير عقلانيّ، 4 – نمطيّ مقولب، 5 – غافل ضعيف الاستيعاب، 6 – ضعيف التركيز، 7 – ضعيف الثقة بالنفس، 8 – مقاوم للتفكير، ووزّع كل نمطٍ في بنود مختلفة، يملأها المعلّم مميّزا بين إجابتين هما ينطبق بالتأكيد وينطبق نوعاً ما. قد يكون المقياس الّذي

وضعه بدر عمليّاً وقابلاً للاستعمال من المعلّمين بسهولة ويسرمع العلم أنّه قابل للتطوير ليكون أكثر دقّةٍ في تصوير وضعيّة التلميذ المقيّم إذا ما أضيفت بعض الإجابات اليه وما اقتصرت الإجابة على إجابتين فقط.

نهاية

بعد عرضنا لمستلزمات تعليم التفكير وتنمية المهارات الفكريّة في النظام التعليميّ ككل وفي المناهج التربويّة وفي الإدارة التربويّة وعند المعلّمين والمتعلّمين، وبعد عرضنا للنشاطات التعليميّة المساعدة على تنمية التفكير بانواعه كافّة وبعد الكلام حول اختبارات التفكير وقياس وتقويم المهارات التفكيريّة، يجدر بنا أن نؤكّد مرّة جديدة أنّ تعليم التفكير هو القضيّة الاساسيّة التي على النظام التعليميّ بمستوياته كافّة وبكل العاملين فيه، ان يوليها الاهتمام اللازم؛ فتعليم لا يولي هذه القضيّة الاهتمام الكافي إنّما هو تعليم فاقد لجوهر وجوده، يفتقد لبّه الّذي يتشكّل من الإعداد التفكيري المطلوب لإنسان المستقبل.وكل نظام تربويّ تعليميّ يعوزه هذا الجوهر هو نظامٌ اجتراريّ يؤذي الإنسان في مقوّمات وجوده الفكري والإنسانيّ القائمة على إعمال العقل وتنمية التفكير ما دام هذا الإنسان على قيد الحياة.

1 - الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم [1]

مقدّمة

تسـود أوسـاط المعلّمـين عـلى وجـه العمـوم أفـكار وآراء ومسـلّمات وافتراضـات يبنـون ممارسـاتهم التربويّـة التعليميّـة عليهـا دون إعـمال الفكـر فيهـا وإظهارهـا للعلـن وكشـفها للضـوء ومناقشـتها مـع الزمـلاء والمهتمّـين؛ وممّـا يسـاهم في الوصـول الى هـذه الأوضـاع ميـل المعلّمـين عمومـاً الى عـدم إعـادة النظـر المسـتمرّة في مـا يقومـون بـه في غرفـة الصـفّ مـن ممـا رسـات قـد تكـون ناجحـة أو لا تكـون، وإعـارة الاهتـمام لشـؤون يعتبرونهـا أكـثر الحاحـاً في العمليّـة التربويّـة التعليميّـة الصفّيّـة. فالتقـدّم في العمليّـة التربويّـة التعليميّـة التعلّميّـة الصفّيّـة يفـرض في نظرنـا إعـادة ترتيـب الأولويّـات بحيـث تحتـلّ إعـادة النظـر في الممارسـة التربويّـة التعليميّـة التعلُّميَّـة الصفّيّـة المرتبـة الأولى في سـلّم اهتمامـات المعلمـين والإداريّـين وسـائر الأطـر التربويّـة. وقـد تكـون الممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم أحـد أهـمّ المسـائل الجديـرة بالتوضيـح والمعالجـة لدورهـا في تفعيـل البحـث عـن النوعيّـة في الممارسـة التعليميّـة اليوميّـة. لذلـك آثرنـا معالجـة هـذا الموضـوع في هـذه الدراسـة علّنـا نسـاهم في حـث المعلّمـين عـلى تطبيـق الممارسـة المفكّـرة عـلى عملهـم اليومـي بهـدف جعلـه أكـثر جـودة وفعاليّـة عـن طريـق دراسـة النقـاط الآتيـة:

---

1 ـ نشرت هذه الدراسة في كتاب "كيفيات التعليم والتعلُّم" (2012). ونعيد نشرها هنا بعد تعديلها لتناسب الأهداف المرجوَّة من هذا الكتاب.

ماذا تعني الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟ ما الّذي تفترضه؟ ما هي دوافع الأخذ بها؟ كيف تتغيّر طريقة تعليم المعلّم؟ ما هي ركائز الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ومستلزماتها؟ ما هي أهداف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟ ما الفارق بين الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم والبحث العلمي والبحث الاجرائي؟ ما هي العوائق التي تحول دون أخذ المعلّمين بالممارسة المفكّرة لمهنتهم؟ أسئلة كثيرة سنحاول الإجابة عنها في هذه الدراسة.

1 – الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم : ماهيّتها

تعني الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم إعداد المعلّم على التفكير في ممارسته التعليميّة اليوميّة، عن طريق تنمية قدرته على المشاهدة والمراقبة الدقيقة لكل عمل تعليميّ يقوم به وعلى التحليل والتفكير في العمل قبل القيام به، أثناءه وبعده. ويكون ذلك بالتمرّس على دراسة مجموعات من السلوكيّات المتشابهة الصادرة عن المعلّم في المواقف التعليميّة المتنوّعة بهدف اكتشاف ما يجمع بينها، ما ينتجها وما يؤمّن تشابهها. وتشتمل هذه السلوكيّات على طرائق العمل اليوميّة، المواقف الكثيرة التكرار، العادات المترسّخة عند المعلّم، السمات الشخصيّة الغالبة، دوافع التحفيز التي يتحرّك تبعاً لها، الخلفيّات الثقافيّة التي تكمن وراء سلوكيّاته، العادات التعبيريّة التواصليّة التي يلجأ اليها في تعليمه.

تقوم هذه الممارسة المفكّرة على حالة من التهيّؤ الدائم للتفكير وإعادة النظر والتعديل وأخذ القرارات والعمل بها في الممارسات المقبلة، والمرونة الدائمة في تقبّل ضرورة التغيير الناتج عن عمليّة التفكير هذه؛ ولا يخفى على أيّ منّا أنّ هذه الحالة الدائمة من التفكير وإعادة النظروالمرونة في تقبّل التغيير، لا يمكن أن تنفصل عن التفكير الناقد الّذي ينبع من الميل التلقائي الانساني نحو التقدّم والوصول الى أفضل النتائج المرجوّة من الجهد المبذول، والى رفض الاستكانة الى النتائج مهما كانت جيّدة في المنظار الشخصي الّذي يبقى على وجه العموم ضيّقاً، إن لم نقل قاصراً؛ كما تفترض الممارسة المفكّرة قبول النقد الموجّه

من الآخرين بطيبة خاطر والأخذ به في سعيٍ دائمٍ الى السير نحو الأفضل في السلوكيّات والممارسات.

وتشكّل الممارسة المفكّرة في ذلك حالة متقدّمة من حالات التهيّؤ التفكيري التلقائي الذي يمارسه كلّ إنسان يعمل عقله في ممارسة شؤون حياته اليوميّة، ممّا يدفع بنا الى القول أنّ من يمارس التهيّؤ التفكيري التلقائي يتمكّن بسهولة من الانتقال الى الممارسة المفكّرة لمهنته، كما أنّ من يقوم بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم لا يمكنه أن يتخلّى عن التهيّؤ التفكيري التلقائي في سائر شؤون حياته. إنّها حالة من التأهّب الفكري الدائم الذي يسبق، يرافق ويلي مهنة التعليم بهدف تطويرها نوعيّاً، وإغنائها جودة، بما يؤدّي لإفادة المتعلّمين ولحصول المعلّم على نوع من الرضى الذاتي المعنوي الذي يبعث فيه الارتياح النفسي الضروري لمتابعة مهنته، ولقبول وضعه في ما هو عليه وفي ما يمكنه أن يقوم به وهو يسعى دوماً لتحسين ادائه، ولجعل هذا الموقف الخبز اليوميّ للممارسة الفعليّة وللوقوف موقف المرحّب من هذا السلوك من أين صدر وكيفما صدر بهدف تشجيع الزملاء على هكذا موقف تفكّري في مهنة التعليم.

وتقع الممارسة المفكّرة تحت وطاة تنازع عنصرين ضاغطين على العمليّة التربويّة التعليميّة التعلّميّة الصفّيّة هما :

الالحاح المستبدّ المتمثّل في سرعة الاستجابة للوضعيّات التعليميّة المستجدّة في غرفة الصفّ والتي لا يكون المعلّم في انتظارها فالزمن المدرسي ملحاح لا يقبل التأجيل ولا يعطي فسحة كبيرة للتفكير والتانّي، والفعاليّة التربويّة التعليميّة التعلّميّة المنشودة في كلّ آن وأوان إذ لا قيمة لاي سلوك تعليميّ تعلّميّ تربويّ لا يرقى الى الفعاليّة القصوى التي تشدّ المتعلّمين وتحفّزهم فتجد مكانها في حيّز النمو المتجاور الّذي قال به عالم النفس فيغوتسكي والذي يشكّل أحد الأعمدة التي يستند إليها تعليم التفكير.

2 - ما هي دوافع أخذ المعلّمين بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟

أتت الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم كردّة فعلٍ على اكتفاء المعلّمين عموماً

بالشعور العام القائم على الارتياح الى الممارسة التعليميّة الذي يشلّ عندهم كلّ قدرة على الابتكار وعلى تهيّب الاوضاع التعليميّة الجديدة ممّا يؤدّي الى السقوط في النمطيّة والى عدم تلبية متطلّبات الوضعيّات التعليميّة المستجدّة للمتعلّمين، وعلى ميلهم الى البحث عن الوصفات الجاهزة من الدروس النموذجيّة التي يطالب المعلّمون بها أثناء إعدادهم في كلّيّات التربية ومراكز الاعداد ومن الوسائل التربويّة التي قد تتناسب أو لا تتناسب مع الوضعيّات التربويّة التعليميّة التعلُّمية الصفّيّة المستجدّة، وعلى الافراط في الاعتماد على المعارف العلميّة التي تميل الى التخصّص غير عابئين بضرورة خضوع هذه المعارف الى عمليّة النقل التعلّمي التي يجب اللجوء اليها عند نقل ايّ مفاهيم علميّة الى غرفة الصفّ بهدف تسهيل مهمّة استيعابها على المتعلّمين في ايّ مستوى من مستويات نموّهم المعرفي والإدراكي..

اذا كانت هذه تشكّل العوامل السلبيّة التي تدفع للأخذ بالممارسة التعليميّة المفكّرة لمهنة التعليم فإنّ عاملاً ايجابيّاً مهمّاً يدفع الى الأخذ بالممارسة التعليميّة المفكّرة يكمن في جعل الطالب المعلّم في مؤسّسات الإعداد والمعلّم الممارس لمهنته في عمله اليومي شريكاً كاملاً في إعداده المستدام متحمّلا مسؤوليّة الانخراط في مشروع تغيير عاداته واساليب عمله وطرائق إدارة صفّه وكيفيّات تدخّله مع المتعلّمين في صفّه بهدف تحسين أدائه بصورة دائمة، وهذا التغيير المطلوب بالحاح من كلّ معلّم لا يُفرض من الخارج لتعرّضُه للرفض التلقائيّ، كما أنّه لا يُؤتي ثماره إذا لم ينبع من قناعة المعلّم بضرورته، وبجدواه في تجويد الممارسة التعليميّة التعلّمية للمعلّم في صفّه.

ولا يخفى ما للتعقيد المتزايد الذي يعيشه المجتمع المعاصر والذي يفرض نفسه على كل الناس بما فيهم المتعلّمين والمعلّمين على حدٍّ سواء والمتمثّل في اكتساح التكنولوجيا لاوقات المتعلّمين خارج المدرسة وداخلها وفي الميل المتزايد لدى المتعلّمين بعدم التسليم طوعاً بما يطلبه المعلّم وبما تطلبه الادارات المدرسيّة، وفي التفاوت في مواقف الأهل من تعليم أولادهم وتربيتهم ممّا يؤدّي الى انتقالهم

مـن الاهتـمام المفـرط الى الاسـتقالة الكاملـة، مـن أثـر عـلى ضرورة الأخـذ بالممارسـة المفكّـرة التـي تسـمح للمعلّـم بالتأقلـم الناجـح مـع الاوضـاع المسـتجدّة في المجتمـع وفي تعليمـه ابنـاء هـذه الأجيـال الدائمـة التجـدّد والنهمـة في متابعتهـا لـكل مـا هـو جديـد في ميـدان التكنولوجيـا التـي تغـزو المجتمعـات بسرعـة تفـوق التصـوّر.

أمّـا الدوافـع الأخـرى التـي تفـرض الأخـذ بالممارسـة التعليميّـة المفكّـرة فهـي تعـود في نظرنـا الى :

- تعويـض النقـص في الاعـداد المهنـي للمعلّمـين القائـم عـلى نقـل المعـارف دون الاهتـمام بالبنـاء الفكـري المـلازم للممارسـة التعليميّـة والـضروري للتمكّـن مـن إدارة عمليّـة بنـاء عقـول المتعلّمـين وتنميـة كفاياتهـم الفكريّـة.
- الدفـع المتزايـد في المجتمعـات الحديثـة نحـو تمهـين التعليـم عـن طريـق ردم الهـوّة بـين الاعـداد النظـري والممارسـة العمليّة.
- المسـاهمة في فهـم التعقيـد المتزايـد للأوضـاع التعليميّـة في المجتمـع المعـاصر وفي وعـي الصعوبـات التعليميّـة التعلّميّـة التـي يعـاني منهـا المتعلّمـون في تعلّمهـم المـواد الدراسـيّة المختلفـة.
- مساعدة المعلّمـين عـلى تلبيـة متطلّبـات مهنـة التعليـم الكثـيرة وهـي المهنـة الانسـانيّة البالغـة التعقيـد التـي تقـوم عـلى بنـاء عقـول المتعلّمـين وعـلى التفاعـل معهـم وعـلى التاثـر بهـم وبسـلوكيّاتهم عـلى اعتبـار أنّ مهنـة التعليـم هـي مـن المهـن ذات الطابـع الإنسـانيّ التـي يدخـل فيهـا المعلّـم كطـرفٍ مـن اطـراف التغيـير المطلـوب إحداثـه عنـد المتعلّمـين (صيّـاح، 2015، ص.ص. 68 – 75) .
- مسـاعدة المعلّـم عـلى فهـم شـخصيّة المتعلّـم الغنيّـة، المتميّـزة والمعقّـدة وعـلى تقبّـل فكـرة التعـاون مـع الزمـلاء عـلى اختـلاف تطلّعاتهـم في ممارسـتهم لمهنتهـم.
- تنميـة الميـل عنـد المعلّمـين نحـو التجديـد التعليمـي والتعلّمـي عـلى حـد سـواء، وحثّهـم للابتعـاد عـن التقليـد وعـن الرضـوخ لحكـم العـادات المتوارثـة، وعـن الارتيـاح للممارسـات التـي قـد تكـون مجديـة غـير أنّـه يوجـد ممارسـاتٍ اجـدى منهـا حكـماً.

3 – كيف تتغيّر طريقة تعليم المعلّم؟

مـمّا لا شـكّ فيـه أنّ تغيـير طريقـة تعليـم المعلّـم اي طريقـة إدارتـه لصفّـه وطريقـة تعاطيـه مـع المتعلّمـين وطريقـة تواصلـه معهـم لفظيّـاً وإشـاريّاً وطريقـة تعاملـه مـع المـادّة التعليميّـة التـي يقـوم بتدريسـها وطريقـة تعاملـه مـع زملائـه ومـع الاداريـيّن في المدرسـة ومـع الاهل،وطريقـة معالجتـه للتعـب الّـذي يعانيـه مـن جـرّاء الاعـمال الكثيفـة المطلوبـة منـه كل يـوم مـن أيّامـه التعليميّـة وللقنـوط الّـذي يصيبـه مـن جـرّاء الاخفاقـات التـي يعيشـها في مراحـل حياتـه المهنيّـة المختلفـة، إنّمـا يعـود في جوهـره الى قبـول التغيـير عـلى المسـتوى الشـخصي والمهنـي وتقبّـل نتائجـه والسـعي اليـه عـلى أنّـه خشـبة الخـلاص في الظـروف الصعبـة والمسـتجدّة التـي يعيشـها المعلّـم في يوميّاتـه مـع متعلّميـه؛ وبذلـك فطريقـة تعليـم المعلّـم لا تتغـيّر إلاّ إذا تغـيّرت مواقفـه وتصوّراتـه وقيمـه وطرائـق تفكـيره وعملـه مـن ممارسـاته اليوميّـة؛ والمعـوّل عليـه في كلّ ذلـك يكمـن في اسـتعداده النفـسي والفكـريّ لقبـول التغيـير وللترحيـب بـه مـن أيّ جهـةٍ اتى وللأخـذ بمـا يسـتلزمه مـن تغيـيرات عـلى مسـتوى التفكـير والتحضـير والتنفيـذ مـن خـلال الممارسـة اليوميّـة.

وتغيـير طريقـة التعليـم هـذه لـن تمـرّ دون تعديـلٍ في الطبـاع وتغيـيرٍ في القيـم والمواقـف والنظـرة الى الـذات، الى المتعلّمـين والزمـلاء والى ماهيّـة التعليـم ومقتضياتـه في عـالمٍ متغـيّر، ودون تعديـل في ملامـحّ الشـخصيّة، في صـورة الـذات وفي طـرق تحقيـق هـذه الصـورة، مـمّا يـؤدّي الى تبلـور الهوّيّـة الذاتيّـة للمعلّـم التـي هـي في تشـكّلٍ دائـم مـع نمـو المعلّـم المهنـيّ والفكـريّ والمـا فـوق فكـريّ كـما هـو يتـدرّب عـلى ممارسـته اليوميّـة.

4 – ركائز الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ومستلزماتها:

تفترض الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ركائز أساسيّة تقوم عليها وهي :

- ثقافـــة نظريّـــة واســـعة في ميـــدان العلـــوم المعرفيّـــة في التفكـير وأنماطـــه وطرائـــق تعليمـــه وتنميـــة مهاراتـــه وفي الخلفيّـــات النفســـيّة للســـلوك الانســـاني بوجـــه العمـــوم

ودوافعه ومحرّكاته وفي سلوك المتعلّمين في أعمارهم المختلفة.

- وصـف المعلّـم لسـلوكيّاته الانسـانيّة ولسـلوكيّات المتعلّمـين والمعلّمـين الزمـلاء وصفـاً دقيقـاً قبل الانتقـال الى التفتيـش عـن اسـبابها ودلالاتهـا وعـدم الوقـوع في خطـأ التـسرّع في التبريـرات التـي غالبـاٍ مـا تكـون دفاعيّـة وهـي غير المبنيَّـة عـلى اسـس علميّـة ثابتـة.
- التريّـث في تفسـير السـلوكيّات الانسـانيّة وفي تبيـان دلالاتهـا ومحاولـة الإحاطـة الشـاملة بخلفيّاتهـا وابعادهـا.
- قناعـة راسـخة بـأنّ بنـاء الهويّـة الذاتيّـة في العمـل وعـن طريقـه عمـلُ مسـتمرّ وتأهيـل مسـتدام يسـتمدّ طاقتـه الذاتيّـة مـن الاحـداث والخـبرات والاختبـارات واللقـاءات اليوميّـة في ميـدان العمـل مـع كلّ مـن نعمـل معهـم مـن خـلال القـراءات المتخصّصـة ومـن خـلال متابعـة دورات التاهيـل المسـتدام.
- اعتبـار المعلّـم نفسـه جـزءاً لا يتجـزّأ مـن المشـكلة التـي يعالجهـا في ممارسـته التعليميّـة، فقـد يكـون هـو نفسـه السـبب المبـاشر او غـير المبـاشر لهـذه المشـكلة، أو السـبب الّـذي يجعـل هـذه المشـكلة تتفاقـم، والتفكـير في علاقتـه بالمعرفـة المختصّـة وبالمعرفـة التربويّـة التعليميّـة التعلّميّـة، بالمتعلّمـين عـلى اختـلاف مراحـل نموّهـم النفـسي والإنفعـاليّ والفكـريّ، وفي فهمـه للسـلطة المعنويّـة التـي هـي لـه في الصـفّ، للتعـاون الّـذي يجـب أن يسـود في العمـل التربـوي بـين جميـع العاملـين فيـه ولمعنـى الفعاليّـة في التعليـم في العـصر الحـاضر.
- الجـرأة في اعتـماد نهـج الفكـر المتقبّـل للتغيير ولمـا يتطلبـه مـن جهـد وتضحيـات وطـول أنـاة وصـبر عـلى الـذات وعـلى الآخريـن.

5 – أهداف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم :

تهدف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم الى تحقيق الأهداف التربويّة الآتية :

- تدريـــب المعلّـــم عـــلى التعمّـــق في البحـــث عـــن ابعـــاد الوضعيّـــات التعليميّـــة وعـــن التحدّيـــات التـــي تطرحهـــا عـــلى المتعلّمـــين في تعلّمهـــم، وعـــلى الزمـــلاء في

ممارساتهم، وعلى الادارات التربويّة في تعاطيها مع المشكلات اليوميّة.

- تطوير طرائق العمل التربوي التعليمي تطويراً يجعلها أكثر ملاءمة للوضعيّات التعليميّة الشديدة التعقيد والتنوّع والتغيّر تبعاً لكلّ عمرٍ ومرحلة نمو ولكل بيئة تعليميّة.
- تنمية صورة الذات عند المعلّم كممارس مفكّر يتطوّر ويتقدّم بعد كل ممارسة تعليميّة بانياً شخصيّته التعليميّة في صورة مستمرّة، مستفيداً من كلّ ممارسة تعليميّة يقوم بها ويفكّر حولها.
- اكساب المعلّم رأسمال كبير من المواقف والمهارات والقدرات والكفايات ناتج عن التفكير على هذه المواقف والمهارات والقدرات والكفايات وقابل للإستثمار في الوضعيّات التربويّة التعليميّة المستجدّة.
- الالتزام بما تنتجه الممارسة المفكّرة من قواعد عمل وتوجّهات تؤدّي الى تعديل في السلوكيّات الناظمة لمهنة التعليم.
- جعل المعلّم شريكاً كاملاً في مشروع بناء شخصيّته التعليميّة بناء يعتبر التأهيل التعليمي عملا مستداماً قائماً على التفكير الدائم في الممارسة الّذي يرافق كلّ ممارسة يقوم بها المعلّم.

وربّ سائل يتساءل عن الفارق بين الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم والبحث التربوي والبحث الاجرائي.

البحث التربوي عمل الباحثين الذين يكشفون عن المشكلات التربويّة التي يعاني منها النظام التعليمي في مكوّناته كافّة، يطرحون حولها الفرضيّات ويؤكون صحّتها أو عدم صحّتها بالدليل التجريبي ممّا يساهم في المساعدة في طرح الحلول للمشكلات وفي اعتمادها بما يساعد في انتاجيّة أفضل تنعكس ايجاباً على كل المشاركين في العمل التربوي. والبحث الإجرائي عمل المعلّم الباحث الذي يسعى لايجاد الحلول للمشكلات التربويّة التعليميّة الصفّيّة التي يلاحظها عند المتعلّمين، ويكون ذلك عن طريق اعتماد الاسلوب العلميّ التجريبي في

حلّ المشكلات انطلاقاً من توصيف المشكلة وطرح الحلول وتجريبها وتبيان مدى صلاحيّة اعتمادها في حلّ هذه المشكلة في صفّه. والمعلّم الّذي يقوم ببحث إجرائي معلّم باحث يعتمد الاسلوب العلمي التجريبي الذي يستلزم منه جهداً ووقتاً والتزاماً دقيقاً بالأسس العلميّة المعروفة في الابحاث العلميّة. أمّا الممارسة التعليميّة المفكّرة فهي توجّه عامّ في اعمال العقل في المشاهدة والتحليل وفي طرح التفسيرات وفي اقتراح الحلول النابعة من التفكير في الممارسة التعليميّة قبل العمل وفيه وبعده وهي ترافق المعلّم بصورة متوازية مع ممارسته التعليميَّة.إنّها الأرضيّة التي تحمل التيقّظ الدائم عند المعلّم لكل عمل يقوم به وهو بذلك يؤسّس للبحث الاجرائي الذي يتطلّب الكثير من الوقت والجهد.

6 – العوائق التي تحول دون أخذ المعلّمين بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟

من المعلوم أنّ من أصعب ما يواجهه الإنسان في حياته هو تغيير عاداته التي يكون قد ارتاح اليها ودخلت في نسق حياتي يحبّه؛ وبما أنّ الأخذ بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم يدخل في باب تغيير العادات التي تتطلّب جهداً فكريّا مستداما فمن الطبيعي أن تواجه المعلّمين في أخذهم بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم عوائق عديدة يمكننا إجمالها على الوجه الآتي :

- الخوف من الفراغ الذي ينتج عن الاقلاع عن العادات التعليميّة القديمة التي ربّما تكون ناجحة الى حدٍّ ما مع عدم التأكّد من نجاح العادات التعليميّة الجديدة.
- الخوف من طرح الممارسات التعليميّة على بساط البحث مع الزملاء والمرشدين التربويّين ومع الإدارات المدرسيّة، لانّ ذلك يشكّل تهديداً لشخصيّة المعلّم في القناعات التي تتاسّس عليها ممارساته التعليميّة، وفي الأسس التي يبني عليها علاقاته مع الآخرين في محيط العمل الّذي يعيش فيه، وفي تأكيد هويّته الذاتيّة وفي رضاه عنها.
- التعب من التجديد الدائم ومن حالة عدم الاستقرار التي يحمله اليها إعمال الفكر بصورة دائمة وكأنّ المعلّم في حالة بحث دائم عن حلول لا تنال رضاه او

رضى من هم مسؤولون عنه مهنيّاً.

تغدو الممارسة التعليميّة المفكّرة لمهنة التعليم علاقة جديدة للمعلّمين بالعالم المحيط بهم، عالم العمل وعالم الحياة اليوميّة في عصرنا الحاضر، علاقة تسودها الفعاليّة المنتجة التي يبحث عنها بلهفٍ المجتمع المعاصر، والاستقلاليّة المنفتحة البانية للشخصيّة الناضجة والباحثة دوماً عن التقدّم والنظرة الناقدة الصارمة القائمة على التفكير الإستدلاليّ والعلمي والناقد والإبداعي والما فوق معرفيّ، ويسيّرها التوق الدائم نحو التعلّم والاستفادة المستمرّة من الممارسة التعليميّة اليوميّة الهادفة الى بناء شخصيّة تعليميّة متميّزة تسعى دوماً الى التقدّم في التعلّم ومن خلاله. اليست هذه هي الطريق الأقرب والأسلم والأكثر إنتاجيّة لكل تطوّرٍ مهنيّ يفيد من تجارب الماضي ويستثمرها في حلّ المشكلات التي تطرحها الممارسة اليوميّة وفي تخطّي صعاب المستقبل وفي التهيّؤ لما يستجدّ من احتمالات تربويّة قد تكون صعبة على التفسير وعلى التعاطي معها بالسرعة المطلوبة من المعلّم داخل صفّه.

2 ـ التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّميّ للمتعلّم[1]

مقدّمة

كيف ينتقل المتعلّم من التبعيّة في مساره التعلّمي الى الاستقلاليّة؟ كيف يتحرّر المتعلّم من طيف معلّميه في تعلّمه؟ كيف يبني المتعلّم استقلاليّته التعلّميّة؟ كيف يسيّر المتعلّم نفسه ذاتيّاً في تعلّمه؟ كيف يعمل المتعلّم تفكيره في مساره التعلّمي ليصبح أكثر استقلاليّة في تعلّمه، وأقلّ تبعيّة؟ أسئلة عديدة تساور المعلّمين والمتعلّمين والأهل على حدٍّ سواء، فالمعلّم يرى أنّ لا تقدّم حقيقي للمتعلّم إلاّ إذا خطا خطوات متقدّمة في تفعيل تعلّمه الذاتي تفعيلاً منظّماً وأعمل تفكيره في مساره التعلّميّ واصبح يبادر في التعلّم غير منتظر توجّيهات وإملاءات المعلّمين وغير سائر على ما اعتاده من مسارات قد لا تكون مجدية وأصبح ينطلق من منطلق تفكيرٍ ذاتيٍّ يقوم به من تلقاء نفسه؛ والمتعلّم عينه لا يدرك التقدّم الّذي هو عليه إلاّ إذا اصبح قادراً على تنظيم تعلّمه بنفسه تنظيماً مبنيّاً على تفكيره فيه، وتفعيله تفعيلاً منتجاً ينعكس إيجابيّاً على سرعته في التعلّم، وعلى قدراته الاستيعابيّة المتزايدة كلّما تعلّم وعلى تنظيمه لهذا التعلّم؛ والأهل يرتاحون من تمكّن المتعلّم من إدارة تعلّمه إدارة ناجحة بحيث لا يعود بحاجة اليهم ويتمكّن من النجاح في تعلّمه ويسير أولى الخطوات في طريق الاستقلاليّة التعليميّة التي تقوده

---

1 ـ شرت هذه الدراسة في كتاب "كيفيات التعليم والتعلُّم" (2014). ونعيد نشرها هنا بعد تعديلها لتناسب الأهداف المرجّوة من هذا الكتاب.

الى الاستقلاليّة الذاتيّة في حياته المستقبليّة القائمة على إعمال التفكير الدائم فيها. وهكذا تطرح الإسئلة الاستهلاليّة نفسها بحدّة بهدف الوصول بالتعليم الى انتاجيّة أكبر تتمثّل في تنمية قدرات المتعلّم الفكريّة القابلة للاستثمار في مواقع التعلّم المتعدّدة وفي تنمية المهارات الفكريّة التي يستثمرها المتعلّم في كلّ تعلّم مستقبليّ.

مكوّنات التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم

يقوم التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم على مجموعة من الاستراتيجيّات المعرفيّة والاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة واستراتيجيّات تنظيم التحفيز التي يستثمرها المتعلّم في تعلّمه، وهي تتفاعل متناغمة متضامنة في عمليّات التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم.

تضمّ الاستراتيجيّات المعرفيّة استراتيجيّات الانتباه والاستعداد للعمل والفهم والتذكّر استحضاراً لما يعرفه المتعلّم حول موضوع تعلّمه،واستراتيجيّات تخطيط النشاط التعلّمي في المراحل المعهودة للنشاط من تدوين الملاحظات وتلخيص وإعادة صياغة ما فهمه المتعلّم وتقويم العمل المنتج بالاستناد الى الجهد المبذول والوقت المستثمر واستراتيجيّات المذاكرة واستباق المعاني الجديدة وفتح آفاق للنشاط بالتخيّل والإبداع، واستراتيجيّات تمييز المشكلات الواجب العمل على حلّها وترتيبها لناحية الأهميّة والضرورة والالحاح في المعالجة، واستراتيجيّات تبيّن الطرق المناسبة لحل المشكلات واستراتيجيّات البدائل الممكنة في حال عدم نجاح الحلول المقترحة للمشكلات، واستراتيجيّات تحديد أهداف العمل القابلة للتنفيذ في الوقت المتاح للنشاط التعليمي واستراتيجيّات مرحلة العمل التنفيذي. وهذه الاستراتيجيّات تبنى على استراتيجيّات معرفيّة اخرى هي استراتيجيّات الاستدلال والتحليل والتأليف التي تشكّل أساس المهارات الفكريّة التي يقوم عليها التفكير الاستدلاليّ وعلى القدرة على نقل المكتسبات المتحصّلة للمتعلّم في وضعيّات تعلّميّة سابقة واستثمارها في الأوضاع الراهنة والمستجدّة، وهو يقوم على تجنيد المعارف والمكتسبات السابقة والاستراتيجيّات والقدرات في معالجة المشكلات الجديدة.

والاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة هي الّتي نقوم بها خلال استثمار الاستراتيجيّات المعرفيّة وذلك عندما يفكّر المتعلّم في الفائدة من الاستراتيجيّات المعرفيّة التي اعتمدها في نشاطه التعلّميّ، ومن استراتيجيّات التقويم المستثمرة التي نقدّر بواسطتها التقدّم الحاصل نحو تحقيق الأهداف الموضوعة، ومن الاستراتيجيّات الإنفعاليّة التي حبّبت له العمل الّذي يقوم به أو نفّرته منه لأسباب عائدة للبنية النفسيّة الإنفعاليّة للمتعلّم، ومن الاستراتيجيّات الإجتماعيّة التي تُستلهم من قواعد العمل في المجتمع المصغّر الّذي هو المدرسة، ومن العلاقات القائمة بين أعضائه. ونشير الى أنّه من نتائج تطبيق الاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة تمكّن المتعلّم من تخطيط خطوات النشاط التعلّميّ، والتأكد من مدى التقدّم الحاصل، وتصويب خطوات النشاط التعلّمي كلّما تقدّم المتعلّم فيه تحقيقاً للأهداف الموضوعة والتي التزم المتعلّم العمل على إنجازها.

وتقوم استراتيجيّات تنظيم التحفيز على المبادرة الى القيام بالعمل المخطّط له، أو الانتقال الى عمل غير مخطّط له عندما يرى المتعلّم ضرورة لذلك أثناء العمل لطارئ أو لصعوبة تستدعي تغيير مسار النشاط التعلّمي، أو المثابرة في هذا النشاط. وتتدخّل هذه الاستراتيجيّات عندما يحاول المتعلّم السيطرة على قلقه أو على حالة نفسيّة لا تفيد في الدفع الى النشاط التعلّمي المرغوب فيه، او الابتعاد عن المشتّتات الخارجيّة،أو إزالتها، أو العمل على استدامة التركيزعلى النشاط المفيد للتعلّم والّذي يرغب المتعلّم في القيام به ولو على حساب ما يجب أن يقوم به من نشاطات أخرى.

وتعمل هذه الاستراتيجيّات منفردة في بعض الأحيان ومتناغمة في معظم الأحيان بهدف استدامة التحفيز عند المتعلّم وتفعيل عمل العقل، والدفع الى إتمام النشاط التعلّمي والوصول الى تحقيق الأهداف المتوخّاة منه ممّا يرسّخ المتعلّم في تعلّمه ويعطيه دفعاَ للتعلّم في المستقبل وقدرة على تنظيم نشاطاته التعلّميّة وعلى الاستفادة منها في تعلّمه المستقبلي. ولا يخفى أنّ النجاح في التعلّم يتوقّف، حسب راي علماء النفس الّذين تعمّقوا في دراسة الاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة على

قدرة المتعلّم على استثمار هذه الاستراتيجيّات في الوقت عينه، وعلى الاستفادة منها أثناء التعلّم وبعده في كلّ تعلّم مستقبليّ وفي سائر مراحل حياته على اعتبار أنّ التعلّم غدا ملازماً للإنسان في العصر الحاضرالمتسارع في تقدّمه. والنجاح في التعلّم يعني في ما يعنيه اكتساب المتعلّم القدرة على تقويم فهمه واستيعابه للمسائل التي تطرح عليه ممّا يسمح له بتقدير ما فهمه، ما لم يفهمه وما لم يتوقّع أنّه من واجبه أن يفهمه وكان ذلك ضروريّا، وما عمل عليه ولم يكن ضروريّاً لتحقيق الأهداف التي يسعى اليها. ويكون من نتيجة ذلك أن طبيعة تعلّم المتعلّم تتغيّر فيصبح قادراً على انتقاء النشاطات التعليميّة المناسبة وتوجيهها الوجهة التي تخدم أهدافه وتحقّق له بناء معرفته بنفسه والتفكير فيها وفي الطرق الموصلة اليها وفي المهارات الفكريّة التي يجب عليه استثمارها، وفي اختيار ما يناسب منها وفي إدراك مدى تقدّمه في تحقيق الأهداف الموضوعة. هكذا يصبح المتعلّم سائراً في طريق الاستقلاليّة التعلّميّة التي لا غنى عنها للنجاح في التعلّم، وهذا ما أظهرته الأبحاث عند المتعلّمين الموهوبين الّذين ينجحون في تعلّمهم دون مساعدة من أحد.

التفعيل الذاتي المنظّم للتعلّم

كيف يصبح المتعلّم مستقلاً في تعلّمه؟ كيف ينظّم المتعلّم ذاتياً تعلّمه؟ كيف يفعّل المتعلّم تعلّمه تفعيلاَ ذاتيّاً منظّماً؟

لا يصبح المتعلّم متعلّما يفعّل تعلّمه تفعيلاَ ذاتيّا إلاّ إذا أصبح قادراً على إدراك طريقة التفكير التي يستثمرها في الأوضاع التعليميّة المختلفة. ولهذه القدرة أبعاد ثلاثة هي :

1 ـ البعد الأوّل : يقوم البعد الأوّل على اكتساب المتعلّم القدرة على تمييز العوامل التي تحول دون الوصول الى النجاح في التعلّم وذلك عن طريق تحديد مكامن الخلل فيه إذ إنّ كلّ تعلّم يشتمل على أهداف ومضامين واستراتيجيّات عمل وتحليلات وتطبيقات وأعمال توليف وأزمنة مناسبة في التوقيت والمدّة لكل

مـن هـذه العنـاصر واسـتثمار لمهـارات فكريّـة معينـة، ومـا لم يحـدّد المتعلّـم بدقّـة الموقـع أو المواقـع التـي أخطـأ فيهـا او لم يحسـن فيهـا التقديـر أو لم يحسـن إعطـاء الوقـت الـلازم لـكلّ مرحلـة مـن هـذه المراحـل، أو لم يحسـن اختيـار الزمـن التعليمـي المناسـب للنشـاط الـذي يزمـع الإقـدام عليـه، أو لم يسـتثمر المهـارة الفكريّـة اللازمـة لهـذا النشـاط التعليمـيّ، فهـو لـن يتمكّـن مـن التقـدّم في تعلّمـه وبالتـالي فهـو لم يصبـح بعـد متعلّـماً يفعّـل تعليمـه تفعيـلاً ذاتيّـا.

2 ـ البعـد الثـاني : يقـوم البعـد الثـاني عـلى اكتسـاب القـدرة عـلى اسـتثمار المكتسـبات التعليميّـة السـابقة والمهـارات الفكريـة المكتسـبة سـابقاً في الوضعيّـات التعليميّـة المسـتجدّة بطريقـة مبتكـرة تسـاهم مسـاهمة فعّالـة في إيجـاد الحلـول للمشـكلات المطروحـة عـلى المتعلّـم في تعلّمـه. مـن هنـا ضرورة عـدم التركيـز عـلى الحفـظ في التعليـم إنّمـا عـلى اسـتثمار المكتسـبات والمهـارات الفكريّـة، مـمّا يسـتدعي اسـتبدال طرائـق التعليـم التقليديـة القديمـة بطرائـق تعليـم ناشـطة قائمـة عـلى التعلّـم الـذاتي المبنـي عـلى بنـاء المتعلّـم معرفتـه بنفسـه، عـلى اكتسـاب المهـارات الفكريّـة الجديـدة، عـلى التعلّـم الفريقـي وعـلى حـل المشـكلات التـي يصادفهـا المتعلّـم في حياتـه العمليّـة والتـي يعـبّر عنهـا في المناهـج الحديثـة بالوضعيّـة - المشـكلة. وهـذا مـا ركّـزت عليـه النظـرة الجديـدة في صياغـة المناهـج التعليميّـة الّتـي تبنـى عـلى أسـاس الأهـداف النهائيّـة الإندماجيّـة التـي تحـاول ربـط مضامـين التعلّـم بأهـداف الحيـاة الواقعيّـة التـي يعيشـها المتعلّـم في المجتمـع المعـاصر.

3 ـ البعـد الثالـث : يقـوم البعـد الثالـث عـلى تطويـر المتعلّـم لنظـام مـن التقديـر الـذاتي الموضوعي لقدراتـه في الميادـين التعليميّـة المختلفـة القائمـة عـلى مـدى تمكّنـه مـن اسـتثمار المهـارات الفكريّـة المطلوبـة في الوضعيّـات التعليميّـة المسـتجدّة، وهـو يشـكّل الرافعـة الأساسـيّة لآليّـات التحفيـز التـي لا بـدّ منهـا لتقـدّم المتعلّـم في تعلّمـه. فالتقديـر الموضوعـي الدقيـق لقـدرات المتعلّـم يسـمح لـه بالاختيـار بـين الأنشـطة التـي يسـتطيع القيـام بهـا والنجـاح فيهـا، كـما يؤهّلـه لأن يختـار مـا سـوف يلائمـه مـن إختصاصـات وأعـمال في المسـتقبل.

وإذا كان التقدير الذاتي الموضوعي يشكّل، كما قلنا سابقاً، الأساس للتحفيز الذي لا بدّ منه للتعلّم، فالأجدر بالمعلّمين أن يعملوا لا على تحفيز المتعلّمين على الإقبال على النشاط التعلّمي لأنّ هذا التحفيز يبقى تحفيزاً خارجيّاً قد لا يؤتي ثماره في دفع المتعلّم الى التعلّم، إنّما على أقناع المتعلّمين على أن يصبحوا مستقلّين في تعلّمهم، أن يفعّلوا تعليمهم تعفيلا ذاتيّا منظّماً قائماً على استثمار المهارات الفكريّة بطريقة مستقلّةٍ، حين ذاك يحفّزون أنفسهم بانفسهم عن طريق بناء نظام من التقدير الذاتي الموضوعي الفعّال والقابل للإستثمار في الوضعيّات التعليميّة التي يواجهها المتعلّم في تعلّمه وفي الوضعيّات الحياتيّة المتنوّعة.

من الواضح أنّ أحد أهم أسباب نجاح المتعلّم في تعلّمه هو الدافع الذاتي الّذي يحفّزه على التعلّم وعلى التفعيل الذاتي لمساره التعلّمي فيصبح مستقلاًّ في تعلّمه، سائراً على تحسين طرائقه وعلى التقدّم في تعلّمه كلّما تعلّم. هذه هي الأهداف البعيدة المدى لكلّ تربية وتعلّم فتخلق أجيالاً من البشر الّذين يفكّرون تفكيراً ناقداً مبدعاً، تفكيراً علميّاً وتفكيراً ما فوق معرفيّ، ويتوصّلون الى التفكير المتعدّد الأبعاد الذّي يأخذ من كلّ نوعٍ من هذه الأنواع التفكيريّة بطرف متى يرون ضرورة لذلك، والّذين يثرون حضارة العالم، يجعلون الغنى قائماً على الغنى المعرفيّ للعقول ويجعلون الحياة أكثر هناء على وجه الأرض لهم ولغيرهم من أبناء البشر.

Bibliography:

Adey,P., Robertson,A.& venville,G.(2001). Let's think! Programme for developing thinking in five and six yearsolds. London: NFERNelson.

Ardois,C.(2006). Eduquer l'intelligence. Trad. De teaching for thinking by Robert Stenberg and Louise Spear-swerling. (1996). Bruxelles: De boeck.

Ashman, A., & Conway, R. (1997). An introduction to cognitive education. London: Routledge.

Barber, M. (2000). Thinking of learning: Teaching thinking. Birmingham: Imaginative minds.

Beaulac,G.& Robert, S.(2011). Théories à processus duaux et théories de l'éducation: le cas de l'enseignememt de la pensée critique et de la logique. Les ateliers de l'éthique, 1,6.

Bowell, T. a. (2002). Critical Thinking. A Concise Guide. Oxford: Routledge.

Bowket, S. (2007). 101+ Ideas for Teaching Thinking Skills. London: Continuum.

Brookfield,S.D.(2012). Teaching for critical thinking, Tools and techniques to help students question their assumptions. San Francisco: Jossey-bass.

Brown,R.(1991). Schools of thought: How the policy of thinkimg shape thinking in the classroom. San Francisco: Jossey bass.

Butler,L.D.& CartierC.S.(2004). Promoting students active and productive interpretation of academic work: a key to successful teach-

ing and learning. Teachers colledge record,106, 1729 - 1758.

Costa, A.& Kallick, B. (2000) (eds) Discovering and exploring habits of mind.Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Costa, A. (2001). Developing Minds: A resource book for teaching thinking. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cotton, K. (1991). Teaching Thinking Skills. Portland: Northwest Regional Education Laboratory.

Dawes, L. M. (2000). Thinking Together: A Programme for Developing Thinking Skills. London: Questions Publishing Company.

De Bono, E. (1993). Teach your Child how to Think. London: Penguin.

Eales-Reynolds, L.-J., Judge,B., McCreery,E., Jones, P. (2013). Critical thinking skills.London: Learning matters. (2ed.).

Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive Strategies help Students to Comprehend all Text. Journal of Reading Improvement.

Eldel,L.P.(2010). le dévelopement de la pensée critique: une théorie de la scène. http://www.critical thinking.org/pages/ critical thinking-development-a - stage- theory/483. retrieved the 8 - 20 - 2014.

Elder,L.&Paul.R.W.(2010). The thinker's guide to analytical thinking. Tomales, CA: Foundation for critical thinking.

Ennis,R.(1991). Critical thinking: a streamlined conception, Teaching philosophy, 14(1) 5 - 25.

Facione,P.(1998). Critical Thinking: what it is and why it counts. Available at : http;// www.calpreee.com/ resourse html. retrieved at 2-2-2015.

Farah,N.(2015). To what extent, the use of inquiry and reflection method of teaching initiates grades 8 chemestry students to become thinkers and researchers. A dissertation submitted in partial ful-

fillment of the requirements for the degree of doctor of Chemestry education. Lebanese University, Doctoral school of litterature, humanities & social sciences.

Fisher, R. (1990). Teaching Children To Think. Cheltenham: Nelson Thornes.

Fisher, R. (1991). Teaching children to Think: Basic black Well. London: Ltd.

Fischer,R.& scriven,M.(1997). Critical thinking: Its definition and assessment. Cambridge: Edgepress and center for research in critical thinking, university of East Anglia.

Fisher, R. (2000). Teachng Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom. London: Continuum.

Fisher, R. (2001). An Introduction to Critical Thinking. Cambridge: Cambridge University Press.

Flavell,J.(1976). metacognitive aspects of problem solving., in L. Resnick (ed.) The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence erlbaum associates.

Fleetham, M. (2003). How to Create and Develop a Thinking Classroom. Cambridge: LDA.

Fournier,J.-Y.(1999). A l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre.Paris: ESF Editeur.

Gardener, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Glaser,E.(1941). An experiment in the development of critical thinking: Advanced school of educationat teacher's college, Columbia University. New York: AMS Press.

Greenfield, S. (2001). Big Questions in Science. London: Jonathan Cape.

Grice, H. P.(1957). Meaning. The philosophical review,67, (377 - 388).

Haskins,G.S.(2006). A practical guide to critical thinking. http://www.

skepdic.com/essays/haskins.html. retréeved the 11/1/2015.

Hemming,H.E.(2000). Encouraging critical thinking: "But. . . What does that mean?". MGGILL Journal of education.3592 (173 - 186).

Higgins, S. B. (2001). Thinking Through Primary Teaching. Cambridge: Chris kington Publishing.

Hiins, (2004). Thinking Skills. Approaches to Effective Teaching and Learning: What is the Evidence for Impact on Learners ? London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Johnson, S. (2000). Teaching Thinking Skills. Oxford: Blackwell Publishing.

Leicester,M.(2010). Teaching critical thinking skills. London: Bloomsburry.

Leicester, M. (2013). teaching critical thinking skills, ideas in Action.New york : Bloomsburry education.

Lemaire, P. (1999) Psychologie cognitive. Bruxelles: Deboeck.

Lipman, M. (2003). Thinking in Education, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Mc gregor, D.(2007). Developing Thinking developing learning. London : Mac graw hill.

McGuinness, C. (2000).Caught in the ACTs, Teaching Thinking, 1(2): 48 - 52.

",   ". (2005). Teaching Thinking: Theory and Practice. London: The British Psychological Society.

Mercer, N. (2000). Words and Minds: How We Use Language To Think Together. London: Routledge.

Moeschler, j.(1982). Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de refutation dans la conversation. Berne : Lang.

Nickerson, R. P. (1985). The Teaching of Thinking. Hillsdale: Laurence

erlbaum associates.

Nisbet, J. (1990). Teaching Thinking: An Introduction To The Research Literature. Edinburgh: Scottish Council For Research Education.

Osgood,E.Ch.(1988).Psycholinguistics, cross-cultural universals and prospects for mankind. Praeger Publishers.

Pintrich, P.R., & Schunk, D.H., (2002), motivation and education. Theory, research and applications, Upper saddle river (NJ), Merrill Pretice-Hall.

Ringuet, J.-N.(2000). pensée critique et argumentation rationnelle. Cegep de Chicoutimi. http://pages.infinit.net/jnr/argument/accueil.htmconsulté le 3 - 5 - 2014.

Rogoff,B.(1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.

Schon, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.

Scribner, S. (1986). Practical Intelligence: Nature And Origins of Competence in the Everyday World. Cambridge : Cambridge University Press.

Searle,J.R. (1972). Les actes de langage. Paris : Hermann.

Siegler, S.R. TR. Bourdin,B. & Martinot, Cl.(2010). Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant. Bruxelles: Deboeck.

Shim,W-J.& Wallezak,K.(2012). The impact of faculty teaching practices on the dévelopment of students critical thinking skills, international journal of teaching and learning in higher education, 24,1.

Smith,F.,(1994). Performance in solving physics problems, Science, 208: 1335 - 42.

Sternberg, R. (1985).Toward a triarchic theory of human intelligence, Behavioural and brain sciences, 7: 269 - 87.

“,   “. (1986). Crtitical thinking its nature. New Jersey: Prentice-Hill franselly.

“,   “. (1992). Creative giftedness a multivariate Investment approach. Giftedd Child Quarterly.

“,   “. & Spear-swerling, L.. (1996) Tr. Ardois,C.(2006). Eduquer l’intelligence. Bruxelles: De boeck.

“,   “. (1999). Thinking Styles. Cambridge: Cambridge University Press.

“,   “., Forsyth, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner,R.K., Williams, W.M., Snook,S.A., & Grigoringo, E.(2000). Practical Intelligence in Everyday Life. New York: Cambridge University Press.

“,   “. (2003). Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized. Cambridge: Cambridge University Press.

Swartz,R.& Parks,S.(1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction. Pacific Grove, CA: Critical thinking books and software.

Swartz,R.Fischer,S.& Parks,S.and al. (1998).Infusing the teaching of critical and creative thinking into science. Pacific Grove, CA: Critical thinking books and software.

Swartz,R.(2001). Infusing critical and creative thinking into content instruction, in A.Costa (ed.) Developping minds: A Resource book for teaching thinking, 3rd edn. alexandria, VA: Associationof supervisors and curriculum development.

Swartz,R.& McGuinness,C.(2004). développement et évaluation des compétences de réflexion. Extrait d’un rapport de recherche réalisé pour le compte de l’IB. http: //www.ibo.org/fr/research. retreived the 2 -9 - 2014.

Wilks,S. & Yates, C.(2002). Interim evaluation of Wigan ARTs project. Summary report, May.

Wilson, V. (2000). Can Thinking Skills Be Taught ? Edinburgh: The Scottish Council For Research in Education.

Wolcott S.K.&Lynch, C.L.(2001). Helping your students develop critical thinking skills.Kansas: Idea center, Idea paper #37.

Woo-jeong,S. & walczak,K.(2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students critical thinking skills.International Journal of teaching and learning in Higher education, 24(1) 16-30.

المراجع العربيَّة:

احمد. مصطفى عبد العال. (2012). تأمّلات تربويّة في تعليم التفكير واللغة. الدمّام : دار الكتاب التربويّ للنشر والتوزيع.

أسماعيل إبراهيم علي.(2009). التفكير الناقد بين النظريّة والتطبيق. عمّان : دار الشروق.

بدر خضر.(2011). تكوين التفكير، بحث في الأساسيّات. دمشق: دار نينوى.

الجابري كاظم كريم و العامري ماهر محمد. (2013). التفكير، دراسة نفسيّة تفسيريّة. عمّان : دار الشروق.

جروان فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، ط 1. الإمارات العربيّة المتّحدة: دار الكتاب العربيّ.

"، ". (2002). الابداع, مفهومه, معايره, مكوناته, نظرياته, خصائصه, مراحله، قياسه و تدريبه. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

عبد العزيز سعيد.(2006). تعليم التفكير ومهاراته. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتوم عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفيّ النظريّة والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.

الراميني فوّازين فتح الله وكراسنة جهاد فلاح.(2007). استراتيجيّة العصف

الذهنيّ حاضنة التعليم الإبداعي وحلّ المشكلات.العين: دار الكتاب الجامعي.

زكريا فؤاد.(1988). التفكير العلميّ. الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب.

زيتون كمال عبد الحميد. (2003). التدريسن نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

شاكر عبد الحميد. (2005). تربية التفكير مقدمة عربية في تنمية مهارات التفكير. الامارات العربية المتحدة: دار القلم.

شيّا محمد.(2008). مناهج التفكير وقواعد البحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. ط.2. بيروت: المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.

عبدالله رشا.(2014). تعليم التفكير من خلال القراءة.القاهرة : الدار المصريّة اللبنانيّة.

عبد العال حامد عجوة. (2000). اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير. الاسكندريّة: المكتبة العصريّة للنشر والتوزيع.

عزيزة السيد. (بلا تاريخ). التفكير الناقد. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

فتحي مصطفى الزيات. (1998). الاسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة و الذاكرة والابتكار. القاهرة: دار النشر للجامعات.

"   ". (2001). علم النفس المعرفي: الجزء الثاني مداخل و نماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فهيم مصطفى. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.

فيشر روبرت، تر. مخيمر محمد أمين وعبد الفتّاح فوقيّة. (2009). تعليم الأطفال ان يفكّروا. غزّة : دار الكتاب الجامعي.

ليبمن ماتيو تر. نصرالله نهير منصور.(2005). دور التفكير في العملية

التعليميّة. غزّة : دار الكتاب الجامعيّ.

محمّد أمال جمعة عبد الفتّاح. (2015). مهارات التفكير رؤية تربويّة معاصرة. الجمهورية اللبنانية: دار الكتاب الجامعيّ.

محمد عبد الرحيم عدس. (1996). المدرسة و تعليم التفكير. الاردن، عمَّان: دار الفكر.

محمود محمد غانم. (1995). التفكير عند الطفل, تطوره و طرق تعليمه. عمَّان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

السرور ناديا هايل. (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. الاردن: وائل للنشر.

قطامي نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الاساسية. عمَّان: دار الفكر.

" ". (2003). تعليم التفكير للاطفال. عمَّان: دار الفكر.

نشعة كريم عزاب وكاظم كريم رضا. (2010). الابداع مفهومه و تطوره. بغداد: المركز الهندسي للطباعة و الاستنساخ.

مارزانو روبرت وآخرون. تر. حسين نشوان ومحمد صالح خطّاب. (2004). أبعاد التفكير: اطار عمل للمنهج و طرق التدريس، عمَّان: دار الفرقان.

ياسين وهيب محمد وزيدان ندى. (2001)، برامج تنمية التفكير . الموصل: دار الكتب للطباعة.

يوسف صفاء. (1998)، تعليم من أجل التفكير. القاهرة : دار قباء.

من مؤلفات الدكتور أنطوان صيّاح:

دراسات علمية:

1- دراسات في اللغة العربيَّة الفصحى وفي طرائق تعليمها، (1995)، بيروت، دار الفكر اللبناني.

2- تعلُّميَّة اللغة العربيَّة، (إشراف)، (2006)، بيروت، دار النهضة العربية.

3- تعلُّميَّة اللغة العربيَّة، الجزء الثاني، (2008)، بيروت، دار النهضة العربية.

4- تقويم تعلُّم اللغة العربيَّة، (2009)، بيروت، دار النهضة العربية.

5- تعلُّميَّة القواعد العربيَّة، (2011)، بيروت، دار النهضة العربية.

6- اللغة العربيَّة في رياض الأطفال، (2014)، بيروت، دار النهضة العربية.

7- تعلُّميَّة اللغة العربيَّة في المرحلة الإبتدائية، (2014)، بيروت، دار النهضة العربية.

8- مفاتيح للتعليم والتعلّم، (2015)، بيروت، دار النهضة العربية.

خواطر:

1- كلمات وأيام، (2008)، بيروت، دار النهضة العربية.

ISBN 614-442-513-8
9 786144 425138